Programm

der

städtischen höheren Töchterschule

zu Tilsit,

mit welchem

zu der Mittwoch, den 17. März, stattfindenden

Prüfung sämmtlicher Schülerinnen

im Namen der Lehrer und Lehrerinnen der Anstalt

ergebenst einladet

der Director

K. Kaiser.

Inhalt:

Tilsit, 1869.

Druck von J. Reyländer.

Ueber den Unterricht in der deutschen Sprache auf höheren Töchterschulen.

In Frankreich hat man täglich Gelegenheit, als besondere Empfehlung eines Menschen und als ein Kennzeichen seiner Bildung die Worte zu hören: **Il parle très-bien.** Man will damit nicht nur bezeichnen, daß derselbe eine gute Aussprache hat und die Grammatik kennt, sondern auch daß er versteht, seinen Gedanken einen klaren und gefälligen Ausdruck zu verleihen. Und selbst Leute, die weder lesen, noch schreiben können, streben nach der Ehre, zu denen gezählt zu werden, welche „gut sprechen." — In Deutschland hört man dagegen als ein Kennzeichen der Bildung eines Menschen oft anführen, daß er mehrere fremde Sprachen kennt und wohl gar spricht. Es ist das sehr charakteristisch für die beiden Nachbarvölker. Wir Deutschen stellen höhere Anforderungen an den, der auf Bildung Anspruch macht; aber wir sind nur zu oft nachsichtig in dem Gegenstande, nach welchem man doch zunächst und vorzugsweise den Grad der Bildung bemessen sollte: in der Muttersprache. Wir legen im Allgemeinen noch zu wenig Werth darauf, daß man seine Gedanken in einer nicht bloß richtigen, sondern auch gefälligen und klar verständlichen Form darzulegen verstehe. Daher auch die nicht seltene Erscheinung, daß selbst solche, die gute Schulen besucht haben, besonders Frauen, sich grobe Verstöße gegen die deutsche Grammatik und die Deutlichkeit der Rede zu Schulden kommen lassen. In der lebendigen Rede kann mancher Fehler, z. B. ein **n** im Dativ statt eines **m**, überhört werden; aber das geschriebene Wort verräth unbarmherzig die mangelhafte Kenntniß der Muttersprache und damit — den Mangel an Bildung überhaupt.

Darin liegt eine ernste Mahnung an die Schule, in der Kenntniß und in dem Gebrauche der Muttersprache einen so festen Grund zu legen, daß das Gebäude später durch schädliche Einflüsse nicht wieder erschüttert werden kann, und solches Wohlgefallen an einem richtigen und schönen sprachlichen Ausdruck zu erzeugen, daß die Zöglinge auch nach ihrem Abgange von der Schule sich nur an gute Vorbilder halten mögen. Nach den Erfahrungen, welche ich an mehreren Töchterschulen gerade dieser Provinz gemacht habe, muß es mit den Leistungen der Schülerinnen im Deutschen noch

bedeutend besser werden, während wir in anderen Lehrgegenständen den westlichen Theilen des deutschen Vaterlandes durchaus nicht nachstehen. Damit will ich den Schulen unserer Provinz keinen Vorwurf gemacht haben; der Grund liegt vielmehr darin, daß unsere Schulen vom Hause nicht so unterstützt werden, wie die Schulen im mittleren und nordwestlichen Deutschland, denn in gar vielen Häusern hören unsere Schülerinnen kein richtiges und schön gesprochenes Deutsch. Die Gründe dafür mögen wohl in der größeren Entfernung unserer Provinz vom Herzen Deutschlands, in der gemischten Bevölkerung und in der sehr erschwerten Verkehrsverbindung zu suchen sein. Im weiteren Verfolge dieser Arbeit werde ich mehrfach Gelegenheit haben, sprachliche Eigenthümlichkeiten unserer Provinz hervorzuheben.

Je weniger unsere Schulen in der Erlernung der Muttersprache von anderen Factoren unterstützt werden, desto schwieriger ihre Aufgabe, desto größer aber auch ihre Verpflichtung, für einen gediegenen Unterricht im Deutschen zu sorgen. Im Allgemeinen möchte es jedoch schwerer sein, in der Muttersprache einen guten Unterricht zu ertheilen, als in fremden Sprachen.

Die vorliegende Arbeit ist eben aus dem Wunsche hervorgegangen, zur Hebung dieses wichtigsten Unterrichtsgegenstandes ein Scherflein beizutragen. Sie ist zunächst nur für höhere Töchterschulen bestimmt. Da nun in der Einrichtung derselben eine auffallende Verschiedenheit herrscht, so hielt ich es für zweckmäßig, das Material nicht nach Klassen zu ordnen, sondern drei Stufen — Unter-, Mittel- und Oberstufe — anzunehmen. Darnach wird es leicht sein, den Stoff auf eine beliebige Anzahl Klassen zu vertheilen.

Ohne ein bestimmtes Ziel geräth man indessen auf Umwege, die bei einer Wanderung durch eine schöne Gegend besonderen Reiz haben mögen, in der Schule aber ein für alle Mal zu vermeiden sind. Daher stelle ich zunächst das Lehrziel für den Unterricht in der Muttersprache fest, wobei vorausgesetzt wird, daß die Mädchen vom vollendeten sechsten bis mindestens zum vollendeten funfzehnten Lebensjahre die Schule besuchen.

Lehrziel.

Je mehr sich eine Schule hebt, desto höher ist das Lehrziel zu setzen. Vor nicht gar langer Zeit, als noch Religion, Lesen und Schreiben die einzigen Lehrgegenstände in der Volksschule waren, begnügte man sich damit, die Kinder so weit im Deutschen zu bringen, daß sie einigermaßen geläufig lesen und wenigstens so viel schreiben lernten, um ihre Gedanken schriftlich mittheilen zu können, wenn auch in sehr mangelhafter Form mit Bezug auf Orthographie und Grammatik. Heutigen Tages verlangt man von jeder guten Volksschule, daß sie ihre Schüler so weit führe, daß dieselben eigene Gedanken über gemeinfaßliche Gegenstände in sprachrichtiger Form und sachgemäßer Ordnung mündlich und schriftlich darzustellen vermögen. Wie viele Elementarschüler, besonders auf dem Lande, dahin gelangen, ist freilich eine andere Frage. — An Schulen, welche eine höhere Bildung erstreben, sind natürlich höhere Anforderungen zu stellen, und zwar an höhere Töchterschulen nicht geringere, als an Knabenschulen, denn gerade im Gebrauche der Muttersprache darf die Frau nicht unter dem Manne stehen, wenn sie nicht auf allen Verkehr in wahrhaft gebildeten Kreisen verzichten will. Und daß es ihr nicht an natürlicher Begabung dazu fehlt, das beweisen genugsam unsere gesellschaftlichen Kreise, in denen wir Männer oft von den Frauen an gefälliger Darstellung der Gedanken sogar übertroffen werden, das beweisen ferner die zahlreichen Schriftstellerinnen, welche in letzter Zeit auf-

getreten sind. Daß einige unter ihnen besser gethan hätten zu schweigen, ist durchaus kein Beweis gegen die Begabung des weiblichen Geschlechts überhaupt. Lehrer, welche an Knaben- und Mädchenschulen unterrichtet haben, werden wohl, wie der Verfasser dieser Zeilen, die Erfahrung gemacht haben, daß die Mädchen den Knaben gleichen Alters an gewandter Darstellung und, wo es auf Lebhaftigkeit der Phantasie ankommt, auch an Reichthum der Gedanken in der Regel überlegen sind. Freilich pflegen Knaben die Schule zwei bis drei Jahre länger zu besuchen; aber dafür kann dem deutschen Unterrichte auf Töchterschulen auch mehr Zeit zugewandt werden, als auf Knabenschulen, wo der Unterrichtsgegenstände mehr sind.

Kommen wir nach diesen Vorbemerkungen auf die Feststellung des Lehrziels zurück. Sprache ist im objektiven Sinne der ganze Vorrath an hörbaren und sichtbaren Zeichen, durch welche ein Volk seine Gedanken und Empfindungen darstellt; Sprache ist in subjektivem Sinne das Vermögen des einzelnen Menschen, seine Gedanken und Empfindungen durch solche Zeichen zu offenbaren. Es kommt also beim Unterricht in der deutschen Sprache darauf an, sowohl das Kind in die Fülle von Gedanken und Empfindungen, welche sich in der lebendigen und in der Schriftsprache seines Volkes kund giebt, einzuführen, als auch es zu befähigen, seine eigenen Gedanken und Gefühle in einer dem Geiste seiner Muttersprache entsprechenden Form darzustellen. Jenes geschieht hauptsächlich durch den Unterricht im Lesen und in der Literaturgeschichte, dieses hauptsächlich durch den Unterricht in den Stilübungen; bei jenem verhält sich das Kind mehr receptiv — sein Geist muß erst erstarken an den Geisteserzeugnissen der Besten aus seinem Volke —, bei diesem verhält es sich mehr produktiv. Das Kind muß also mit den Sprachschätzen seines Volkes bekannt gemacht werden. Nun aber ist die Sprache, insbesondere die der Culturvölker, unter welchen ja das deutsche einen hervorragenden Platz einnimmt, „gleich einem Meere von unermeßlichem Umfange und unermeßlicher Tiefe"; auch ist unter jenen Schätzen manches, das nie bedeutenden Werth gehabt oder doch für die Jetztzeit denselben verloren hat. Darum ist es nothwendig, die Grenzen enger zu ziehen und für die Schule nur das Beste auszuwählen. Dieses muß das Kind verstehen lernen, sein Geschmack muß dadurch gebildet, sein Gefühl und sein Wille müssen dadurch angeregt werden.

Doch kein Wissen ohne Können! Nur das hat das Kind verstanden, worüber es sich deutlich auszusprechen vermag. Es muß daher befähigt werden, das Mustergültige, welches ihm durch Schrift oder lebendiges Wort mitgetheilt ist, nicht bloß dem Inhalte nach richtig, sondern auch in einer richtigen und schönen Form wiederzugeben. Mit anderen Worten: das Kind muß dahin gelangen, logisch und ästhetisch zu lesen*) und auch ohne Hülfe des Buches das ihm Mitgetheilte mit sachgemäßer Anordnung und in richtiger und schöner Form wiederzugeben, sei es durch das lebendige Wort (Memoriren, Inhaltsangabe), sei es durch die Schrift. — Dieselben Anforderungen sind an den Schüler zu stellen in Betreff der mündlichen und schriftlichen Darstellungen eigener Gedanken und Empfindungen. — Fassen wir nunmehr kurz zusammen, was beim deutschen Unterricht zu erstreben ist: Bildung aller geistigen Kräfte des Schülers, sowohl durch Bekanntmachung mit den Schätzen seiner Muttersprache, wie durch

---

*) Anmerkung. Das ästhetische Lesen muß als zu erstrebendes Ziel hingestellt werden, wenngleich manchem Menschen dazu der Wohlklang und die Biegsamkeit der Stimme, wie auch das zarte Gefühl für die Auffassung aller in einem Muster-Lesestücke enthaltenen, oft versteckt liegenden Feinheiten abgeht.

Befähigung, seine Gedanken und Empfindungen mit sachgemäßer Ordnung und in richtiger, schöner Form mündlich und schriftlich darzustellen.

Wie man leicht erkennen wird, ist darin ein materialer und ein formaler Zweck ausgesprochen; aber beide sind nur gemeinsam zu erreichen, denn keine geistige Bildung ohne ein bestimmtes Material, und keine bloß gedächtnißmäßige Aneignung eines Stoffes ohne Anspannung und Erstarkung aller geistigen Kräfte.

Andere Ziele, als das eben angegebene, hat die höhere Töchterschule nicht zu verfolgen. Sie erstrebt allgemein menschliche Bildung, d. h. solche, die jeder auf Bildung Anspruch machenden Frau nöthig ist, kann sich aber nicht auf Wünsche Einzelner einlassen, welche in der Schule Buchführung, Handelscorrespondenz, oder dergl. lernen möchten. Wer von der Schule nur die Fähigkeit mitnimmt, seine Gedanken in einer sprachrichtigen und gefälligen Form darzustellen, der kann sich bei Gelegenheit leicht die im geschäftlichen Verkehr gebräuchlichen Formen aneignen. Uebrigens kann in der Schule auch dafür etwas geschehen, z. B. durch entsprechende kalligraphische Vorschriften.

Stundenzahl.

In Betreff der dem deutschen Unterrichte gewidmeten Stundenzahl herrscht an den höheren Töchterschulen eine große Verschiedenheit, schon deshalb, weil nicht alle das oben bezeichnete Lehrziel verfolgen. Auf solchen Schulen, denen namentlich aus gebildeten Familien Kinder zugeführt werden, kann die Stundenzahl etwas kleiner sein, als auf Schulen, die im Allgemeinen von der Familie weniger unterstützt werden oder in der häuslichen Umgangssprache wohl gar ein oft unüberwindliches Hinderniß finden.

Auf der unteren Stufe, wo das Lesen und Schreiben erlernt werden muß, ist eine große Stundenzahl erforderlich, damit die Kinder es in jenen beiden Fertigkeiten möglichst bald so weit bringen, daß der Unterricht in den anderen Lehrgegenständen daran eine wesentliche Unterstützung finde. Auf der untersten Stufe sind daher täglich 2 Stunden Lesen und Schreiben durchaus nicht zu viel; in der zweiten Klasse (von unten) genügen wöchentlich 6 Stunden, da das Schönschreiben in besonderen Stunden, hier etwa 4 w., weiter geübt wird. Auf der mittleren Stufe, wo verschiedene andere Lehrfächer hinzukommen, muß und kann die Stundenzahl für den deut. Unt. abermals um 1 St. vermindert werden. Dagegen halte ich es für bedenklich, zumal bei Schulen unserer Provinz, die Stundenzahl auf den oberen Klassen noch weiter zu beschneiden. 5 St. w. scheint mir das richtige Maß, denn ich habe genügend erfahren, wie schwer es selbst bei dieser Stundenzahl hält, viele Schülerinnen auch nur zum grammatisch richtigen Sprechen und Schreiben zu bringen. Mit 4 St. w. würde man etwa dann auf den oberen Klassen auskommen, wenn dieselben nur schwach besetzt sind, und deshalb die Besprechung der eingelieferten Aufsätze nur wenig Zeit erfordert.

Lehrplan und Methode.

I. Unterstufe.

(Kinder von 6—9 Jahren.)

Die kleinen Mädchen, welche der Schule übergeben werden, bringen aus dem elterlichen Hause einen nicht unbedeutenden Wortschatz mit, wie auch die Fähigkeit, sich über die Dinge, die in ihrem

Anschauungskreise liegen, verständlich zu machen. Sie lernen dieses, so zu sagen, von selbst, durch bloße Nachahmung. Nun aber möchten viele Eltern gern ein Mehreres thun, sie möchten der Schule gern vorarbeiten und glauben dieses am besten dadurch zu bewerkstelligen, daß sie ihre Kinder das Lesen lehren, und zwar meistens — wie sie selbst es gelernt haben — nach der Buchstabirmethode. Damit ist jedoch dem Lehrer wenig gedient, denn es kann sich da leicht ereignen, daß er, wenn er jedem Kinde gerecht werden wollte, soviel Ordnungen machen müßte, als neu aufgenommene Schüler da sind; außerdem ist jetzt auf den höheren Töchterschulen die Lautirmethode allgemein, und endlich gehen wohl auf den meisten Schulen Lesen und Schreiben stets Hand in Hand. Wie aber, wenn das lerneifrige kleine Mädchen, das schon einen Theil der Fibel durchgenommen hat, Schreibens halber bei dem ersten Buchstaben wieder beginnen muß? Wird da nicht das arme Kind bitter enttäuscht? — Also entweder gar kein Lesen und Schreiben vor dem Schulbesuche, oder aber die ganze Fibel durchgenommen und zwar Lesen und Schreiben stets vereinigt.

Dagegen möchte ich alle Eltern dringend ersuchen, uns Lehrern auf eine andere Weise vorzuarbeiten. Kinder haben einen starken Trieb sich zu beschäftigen, müssig zu sitzen ist nicht ihre Sache. Um die kleinen Plagegeister los zu werden, ergreifen nun viele Eltern den Ausweg, sie in einen Kindergarten zu schicken. Hat die Mutter ein großes Hauswesen zu verwalten, oder muß sie dem Manne in seinem Erwerbszweige zur Seite stehen, so ist dagegen wenig einzuwenden. Doch läßt sich nicht bestreiten, daß des kleinen Kindes eigentlicher Garten die Wohnstube, und seine beste Gärtnerin die eigene Mutter ist. Wenn diese also nicht durch triftige Gründe daran behindert wird, so unterweise sie ihr Kind selbst und zwar in Betreff der Muttersprache auf folgende Weise. Sie zeige und erkläre ihm passende Bilder, erzähle ihm eine Geschichte dazu und lasse sich dieselbe vom Kinde wieder erzählen. „Gut! wird manche Mutter sagen, aber was für Bilder sind zu wählen?“ Jeden Falls keine Bilder à la Struwwelpeter und keine Neu-Ruppiner Bilderbogen. Solche können das Kind nur verbilden. Das beste Buch, welches es für Kinder von etwa 3 Jahren an giebt, sind die Fabeln von H e y mit den Bildern von S p e c k t e r, gewöhnlich S p e c k t e r ' s F a b e l n genannt. Bild und Text passen so vorzüglich für kleine Kinder — und selbst größere finden noch Gefallen daran —, daß man nicht weiß, welchem man den Vorzug geben soll. Die Bilder bloß zu zeigen genügt nicht, sie müssen besprochen werden. Nach und nach sind die Fabeln durch satzweises Vorsprechen auswendig zu lernen. Auch manches Gedichtchen aus dem Anhange kann schon vor dem Schulbesuche gelernt werden. Ich habe 6—7jährige Kinder gekannt, welche das ganze Buch auswendig wußten. Wie sehr das Gedächtniß dadurch gestärkt und die Sprache dadurch gefördert werden muß, liegt auf der Hand. Das treffliche Buch kostet nur 15 Sgr. in der Schulausgabe; doch ist die Prachtausgabe zu 1 Thlr. 5 Sgr. mehr zu empfehlen. Es ist in unserer Provinz noch wenig verbreitet, wie schon daraus hervorgeht, daß ein Buchhändler in einer größeren Stadt mir sagte, er verkaufe davon jährlich etwa 2 Exemplare (Struwwelpeter dagegen 20—30!). — Ferner eignen sich viele b i b l i s c h e G e s c h i c h t e n vortrefflich für kleine Kinder, nur muß die Mutter verstehen, sie mit Anschluß an b i b l i s c h e G e s c h i c h t s b i l d e r in recht kindlicher Weise zu erzählen. Solche Bilder sind von der Evangel. Gesellschaft in Stuttgart heraus gegeben und daselbst bei dem Maler R e n z zu haben (mehr als 100, gut colorirt, sehr billig). Die Bücher von der T h a l h e i m („Kinderscherz fürs Kinderherz“) sind in ihrer Art recht gut, aber für den oben genannten Zweck nicht zu gebrauchen; ebensowenig die von O. P l e t s c h („Schnick-Schnack“ u. a. m.)

Auch für das Schreiben können die Eltern im Voraus etwas thun. Die Kleinen verlangen ja frühzeitig nach einer Tafel, weil sie gern etwas Eigenes schaffen wollen. Da lasse man sie aber nicht sofort Buchstaben malen, denn die kleinen Finger sind noch zu unbeholfen dazu, sondern man lasse sie die weiter unten angegebenen Vorübungen machen.

Der erste Unterricht im Lesen und Schreiben.

Da die Schreib-Lese-Methode mehr und mehr zur Herrschaft gelangt, so halte ich es nicht für nöthig, die Vorzüge derselben hier zu beleuchten*). Dagegen muß ich auf Einiges aufmerksam machen, das noch oft übersehen wird. Es wurde soeben schon gesagt, daß Kinder von 6 Jahren die Finger noch zu wenig in ihrer Gewalt haben, um sofort Buchstaben — und wären es die leichtesten, z. B. das **i** — gut zu schreiben. Was aber in der Schule gelernt wird, muß sogleich gut gemacht werden, denn es ist besser, etwas noch gar nicht gelernt, als es verkehrt gelernt zu haben. Um daher unschönen Buchstabenformen möglichst vorzubeugen, veranstalte der Lehrer Vorübungen, wie sie Goltzsch (Anweisung zum grundlegenden Lese-, Schreib-, Recht- und Schönschreibeunterricht, Berlin bei Wiegandt) angiebt und wie sie in mehreren Fibeln abgedruckt sind. Er leite die Kinder zunächst an, das Lineal zu handhaben, und lasse sie durch wage- und senkrechte Linien Quadrate auf die Schiefertafel ziehen; diese dürfen nicht zu groß sein, weil die kleine Hand des Kindes nur in einem enge begrenzten Raume sich mit Sicherheit bewegen kann. In die Quadrate werden nun aus freier Hand erst wage-, dann senkrechte mit einander parallel laufende Linien, dann Ecklinien und mit diesen parallel laufende Linien gezogen. Es ist leicht, diese Uebungen zu vermehren, wenn es nöthig sein sollte. Auch wenn die erforderliche Sicherheit der Hand zum Schreiben der leichteren Buchstaben gewonnen ist, können jene Uebungen noch gelegentlich fortgesetzt werden.

Ziemlich allgemein ist jetzt der Gebrauch, Anfänger in einem Liniensystem schreiben zu lassen, in welchem Grund-, Hoch- und Tiefraum bestimmt abgegrenzt sind. Aber es wird beim Ziehen der Linien oft ganz aufs Gerathewohl verfahren, und doch müssen die genannten Räume in einem bestimmten Verhältnisse zu einander stehen. Man könnte zwischen der Eintheilung des Liniensystems in 5 oder 7 gleiche Räume schwanken, von welchen auf den Grundraum einer käme; ich halte die erstere jedoch für besser, weil dabei die sogenannten Grundbuchstaben nicht zu winzig ausfallen. — Es ist von Anfang an darauf zu halten, daß die Buchstaben die richtige Lage bekommen, daß sie die ihnen zugewiesenen Grenzen nicht überschreiten, daß Haarstrich und Grundstrich deutlich unterschieden werden und sich bei den Hoch-, Tief- und Langbuchstaben stets in den Linien schneiden, welche den Grundraum begrenzen. — Lateinische Schrift darf erst auf der folgenden Klasse gelehrt werden; für dieselbe ist ein etwas größerer Grundraum nöthig.

*) Anmerk. In welchem Umfange die von einem namhaften Pädagogen empfohlene Jacotot-Seltzsam'sche Methode in unserer Provinz Anwendung findet, bin ich nicht im Stande anzugeben. Lehrer, welche einen stufenmäßigen, gesicherten und dabei doch raschen Fortschritt wollen, werden wohl anstehen, jene Methode einzuführen, die ich für einen überwundenen Standpunkt halte. — Die „Berlinische Handfibel" ist besonders mit Rücksicht auf das Schreiben nicht zu gebrauchen, weil sie auch vom Worte ausgeht (la—be, le—be, lie—be u. s. w.). Außerdem ist das Buch weniger Fibel, als Lesebuch, eine Art kleinen Compendiums von allem Wissenswerthen, mit manchem sehr trockenen Lesestücke. Auch sind die Hauptwörter anfangs klein geschrieben; so lange es aber Gebrauch bleiben wird, dieselben groß zu schreiben, sind alle Fibeln zu verwerfen, in welchen dagegen gehandelt wird, weil es sehr schwer hält, den Kindern Falsches wieder abzugewöhnen.

Gleichzeitig mit den Vorübungen zum Schreiben werden auch Vorübungen zum Lesen angestellt. Man nimmt dazu anfangs einzelne Wörter, besonders solche, in welchen die Vocale gedehnt ausgesprochen werden (Abend, Vater, zwei, vier), und läßt dieselben in ihre Silben, jede Silbe in ihre Laute zerlegen. Dadurch wird das Ohr der Kinder so geübt, daß sie lernen, von jedem Worte, das sie bisher als eine Lauteinheit auffaßten, die einzelnen Laute anzugeben. Später wählt der Lehrer zu solchen Uebungen ein kleines Gedicht, etwa aus Speckter's Fabeln; doch vermeide er bei diesem Analysiren, den Lauten solche Benennungen zu geben, wie Goltzsch und andere Pädagogen sie vorschlagen (z. B. r = Schnurrlaut, s = Sumselaut, u. s. w.), denn dadurch wird die Sache nur verwirrt und aufgehalten. Nur wenige Stunden sind für solche Vorübungen zum Schreiben und Lesen zu verwenden, ehe mit der Fibel begonnen wird. Eine recht gute ist die Handfibel von Hästers, welche sich daher auch der allgemeinsten Verbreitung erfreut (bereits 230 Auflagen!); nur wünschte ich, derselbe hätte jedem neuen Buchstaben ein Bild beigefügt. (Dem **u** eine Uhr, dem **eu** eine Eule, u. s. w.), wie das in manchen andern Fibeln der Fall ist; denn an diesen Bildern erkennt das Kind ohne Hülfe Anderer den Laut des neben stehenden Buchstabens sofort wieder, und warum sollte man es dem Kinde nicht so leicht wie möglich machen?

Doch nun ist die Frage, welche Methode für das Erlernen des Lesens einzuschlagen ist? In vielen Elementarschulen unserer Provinz ist noch das Buchstabiren an der Tagesordnung; in den höheren Schulen ist dagegen das Lautiren zur ausschließlichen Herrschaft gelangt. Beide Methoden sind, streng durchgeführt, im Principe falsch: die Buchstabirmethode will aus den Namen der Lautzeichen die Silben und Worte zusammensetzen (**em a** giebt „Emma", aber nicht die Silbe **ma**; **el e** giebt „Elle", aber nicht die Silbe **el**); die Lautirmethode giebt den Laut des Buchstabens, aber sie verschweigt seinen Namen. Da sagt ein Lehrer, welcher nach der gewöhnlichen Lautirmethode unterrichtet, nicht etwa: dieser Buchstabe heißt **ha**, sondern **h'** — und dabei stößt er einen kaum vernehmbaren Hauch aus; da sollen die Kinder nicht **em** schreiben, sondern ein **'m** — und dabei macht der Lehrer ein Gebrumm mit den Lippen. Besonders bei vollen Klassen führt ein solches Benamsen der Lautzeichen viel Unzuträglichkeiten mit sich, denn einen bloßen Hauch, einen Gaumenlaut (**g'**) kann der Lehrer kaum durch die ganze Klasse vernehmbar machen, daher er statt des reinen **e** oder **a** dem Laute ein trübes **ö** hinzusetzt (**bö, gö**). Uebrigens hat die Lautirmethode noch den Uebelstand, daß darnach unterrichtete Kinder beim Schreiben leicht die Buchstaben übersehen, welche nicht ausgesprochen werden, die Dehnungs- und Schärfungszeichen. Und da doch die Namen der Buchstaben einmal gelernt werden müssen, so ergreifen viele den Ausweg, sie den Kindern mitzutheilen, wenn dieselben im Zusammenhange lesen gelernt haben.

Was ist das Richtige? Der Natur der Sache und meiner Erfahrung nach allein dieses. Man nehme von der Buchstabir- und Lautirmethode das, was jede Gutes hat. Man gebe dem Kinde für jedes neue Lautzeichen zuerst den Namen, denn das Kind will und muß für alles Neue, das ihm vorgeführt wird, einen Namen haben. Soll der Lehrer ihm einen falschen dafür geben, wie nach der Lautirmethode gewöhnlich geschieht? An dem Namen hält es die Sache fest, den Laut. Nun sucht es den Buchstaben in verschiedenen Wörtern auf, prägt sich seine Gestalt genau ein und lernt ihn schreiben. Dann sagt ihm der Lehrer den Laut dieses Buchstabens und läßt denselben mit schon bekannten Lauten verbinden; so viel wie möglich werden sinnlose Silben dabei vermieden. — Es ist demnach dieses Verfahren im Wesentlichen die Lautirmethode, nur mit dem Unterschiede, daß das

Kind, wie sonst überall, den richtigen Namen für die Sache erhält und denselben, wo es darauf ankommt (z. B. beim Schreiben) gebraucht. — Es ist dieser Methode vorgeworfen, daß sie gleich anfangs von dem Kinde zu viel verlange. Ich muß darauf erwiedern, daß das Hinzukommen des Namens der Buchstaben das Lesen nicht erschwert, sondern erleichtert, denn in dem Namen des Buchstabens haben die Kinder den Laut gleich mit (in **em** das **'m**), und den oben erwähnten Uebelständen ist damit ebenfalls abgeholfen. Kinder, welche auf einem hannoverschen Lehrerseminare in dieser Weise unterrichtet wurden, lernten eben so schnell lesen, wie andere, die gleichzeitig nach der gewöhnlichen Lautirmethode unterwiesen wurden, aber sie hatten den Vorzug, daß sie es mit klarerem Bewußtsein thaten und bessere Fortschritte in der Orthographie machten.

Von Anfang an halte der Lehrer darauf, daß jedes Wort laut und correkt ausgesprochen werde. Kinder, die sich auf der untersten Klasse das Lispeln angewöhnen — und Mädchen sind dazu nur zu sehr geneigt — behalten es gewöhnlich bei. In Hinsicht der Aussprache muß ich mehrere Eigenthümlichkeiten unserer Provinz aufzählen, welche der Lehrer nicht energisch genug bekämpfen kann. Einige derselben erwähnt auch O. Glagau in seinem Buche „Littauen und die Littauer", p. 10. Daß die folgenden Bemerkungen auf eine große Zahl gebildeter Leute, besonders in den Städten, keine Anwendung finden, bedarf wohl kaum der Erwähnung.

1. Manche Vocale werden fast allgemein falsch ausgesprochen.

ü wird bei den Meisten zu **i**; man sagt: triebe statt trübe, Miehe st. Mühe, eifersichtig st. eifersüchtig. Eine Folge davon ist, daß auch in fremden Sprachen **i** und **ü** schriftlich und mündlich oft verwechselt werden; so **itule** st. **utile**, **sutié** st. **situé**, **salitaire** st. **salutaire**.

ö wird häufig wie gedehntes **e** gesprochen; so: erleesen st. erlösen, beeser Mann st. böser Mann; oder auch wie kurzes **e**, z. B. in können, das wie kennen klingt.

Kurzes **e** klingt oft wie kurzes **a**, z. B. in Emma, das fast wie Amme, oder in setzen, das wie satzen gesprochen wird.

eu klingt wie **ei**, wie fast überall in den älteren preußischen Provinzen; man sagt Preißen st. Preußen, Heiser st. Häuser, heite st. heute. Daher auch viele Schreibfehler, wie: „Du kannst mir das bezeigen" (st. bezeugen); oder: „Der Gedanke an die Strafe hat in ihm große Furcht erzeigt" (st. erzeugt).

ei dagegen klingt wie ein getrennt gesprochenes **e—i**, weil man den Mund nicht genug öffnet, z. B. in: weiß, das sich dem Berliner „weeß" nähert.

2. In den Zahlwörtern vierzehn, vierzig und in Viertel spricht man das **i** lang statt kurz; das scheint wegen der Ableitung von vier richtiger zu sein, ist aber gegen den Sprachgebrauch. Auch in anderen germanischen Sprachen tritt in diesen Wörtern ein Lautwechsel ein, z. B. im Englischen (fōur, fŏrty; ähnlich in fīve, fĭfteen, fĭfty). In mehreren anderen Wörtern wird die Länge oder Kürze der Vocale ebenfalls nicht beachtet; so spricht man in Osten und östlich kurzes **o** und **ö** statt eines langen **o** und **ö**, in Schmutz und müssig dagegen langes **u** und **ü** statt eines kurzen **u** und **ü**. Langes **ü** scheint wegen der Ableitung von Muße richtiger, ist aber gegen den in Norddeutschland herrschenden Sprachgebrauch. Ebenso: Müssiggang.

3. In den Diminutiven lassen sehr Viele den Umlaut nicht eintreten. Dieses geschieht besonders in Danzig und Umgegend. So sagt man: Baumchen, Mutterchen (auch Mutt-

chen), Topfchen, Katzchen, Mannchen, u. s. w. statt: Bäumchen, Mütterchen, u. s. w. — Auch macht der häufige Gebrauch der Diminutiven den Eindruck des Tändelnden, Spielenden und oft gar des Lächerlichen, z. B. in den Worten: waschen (was)? guten Tagchen (Tag)! Soll „mein liebes Jungchen" etwa zärtlicher sein, als „mein lieber Junge"? Kürzlich hörte ich Jemand sagen: „Auf dem Lampchen ist kein Dochtchen mehr" (!). Suchen wir solche Tändelei mit unserer kräftigen, schönen Sprache mehr und mehr zu unterdrücken.

4. Sehr verbreitet ist die Neigung, die Endungen zu verschlucken, besonders das e im Dativ; die Kinder schreiben gewöhnlich: dem König, im ersten Aufzug, an dem Thurm, statt: dem Könige, u. s. w. Es ist das eben ein Vorzug des Deutschen vor anderen modernen Sprachen, daß wir Casus-Endungen haben; kein Lehrer sollte dazu beitragen, daß dieselben mehr und mehr verloren gehen.

5. Die Aussprache der Consonanten giebt kaum zu Bemerkungen Anlaß, wenn man von der irrigen, aber über den größten Theil Deutschlands verbreiteten Aussprache des s in den Consonantenverbindungen st und sp absieht. Den S-Laut in diesen Fällen wie sch auszusprechen ist gegen die Lautgesetze der germanischen Sprachen und findet auch nichts Aehnliches in den romanischen Sprachen. Ursprünglich schreibt ein Volk wie es spricht; nun aber findet sich weder im Alt-, noch im Mittelhochdeutschen in jenen Consonantenverbindungen ein sch — ein Beweis, daß erst später die verkehrte Aussprache des s um sich gegriffen hat, wahrscheinlich durch Einfluß oberdeutscher Dialekte. Und im nordwestlichen Deutschland, wo man überhaupt das richtigste und schönste Deutsch hört, behält man noch jetzt in jenen Fällen den S-Laut bei. Aber in Sachen der Aussprache will leider niemand des Anderen Autorität anerkennen. Und ist eine solche Aussprache etwa wohllautender, als die richtige? Sch-Laute hat unsere Sprache schon genug, so daß eine Vermehrung derselben wahrlich nicht noth thut. Dennoch greift dieser Mißbrauch immer weiter um sich, indem ungebildete Leute die Aussprache des s wie sch nicht mehr auf den Anlaut beschränken; so habe ich oft gehört: erscht statt erst, Gerschte st. Gerste, Wurscht st. Wurst.

Man halte also bei den ersten Leseübungen auf eine correkte Aussprache: je unrichtiger diese ist, desto mehr Schwierigkeiten wird ein Kind mit der Rechtschreibung haben. — Ueberhaupt würde es für die Kinder nachtheilig sein, die Fibel nur flüchtig durchzunehmen, um möglichst bald zum Lesebuche überzugehen. Besonders mit Rücksicht auf das Schreiben ist bedächtiges Vorschreiten zu empfehlen. Für jedes unbekannte Wort ist der Begriff zu geben, wo möglich durch Veranschaulichung; jeder gelesene Satz ist aus dem Kopfe zu wiederholen, denn Anfänger müssen ihre Aufmerksamkeit so sehr dem Auffassen der einzelnen Lautzeichen zuwenden, daß sie oft nicht wissen, was sie gelesen haben. Wenn erst zusammenhangende Stücke gelesen werden, so genügt es nicht, dieselben abzufragen und zu besprechen, sondern die Kinder müssen dahin gebracht werden, ein Lesestück im Zusammenhange wiederzugeben. Nur dadurch, nicht durch abgerissene kurze Antworten, wird ihre Sprachfertigkeit gebildet. — Auch das Auswendiglernen kleiner Gedichte ist fleißig zu üben, weil es besonders dazu geeignet ist, die Sprache des Kindes zu bereichern und zu veredeln. Ein treffliches Lesebuch für die untere Stufe ist das von Lüben und Nacke II. u. III. Theil.

Die schriftlichen Uebungen schließen sich enge an das Gelesene. Lange Zeit muß einfach abgeschrieben werden, bis der Lehrer sich überzeugt, daß die Schüler sich die Wortbilder genau eingeprägt haben. Im zweiten Schuljahre werden die Kinder so weit vorgeschritten sein, daß sie aus-

wendig gelernte Stücke aus dem Kopfe fehlerfrei niederschreiben können. Auch kann der Lehrer nun beginnen, eben Gelesenes zu dictiren; doch muß er, um Fehlern vorzubeugen, auf besondere grammatische und orthographische Schwierigkeiten im Voraus hinweisen. (Näheres darüber bei Otto, Anleitung das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache zu behandeln, 6. Aufl. p. 67.) — Besonders um den Stilübungen zu Hülfe zu kommen, wird das Nothwendigste aus der Grammatik mit Anschluß an die Lesestücke durchgenommen: die wichtigsten Wortarten, die Declination und Conjugation, natürlich nicht in ihrem ganzen Umfange.

Kleine Aufsätze können erst dann von Nutzen sein, wenn eine gewisse Sicherheit des sprachlichen Ausdrucks und der Orthographie erreicht ist, etwa mit dem Beginne des dritten Schuljahres. (Näheres sage ich darüber unter II.)

Man wird mir verzeihen, daß ich bei den Elementen so lange verweilt habe, wenn man bedenkt, wie wichtig es ist, daß gerade diese sicher gelegt werden. Ein Kind, das auf der untersten Stufe nicht gelernt hat, mit Ueberlegung zu lesen und zu schreiben, wird das Versäumte auf den folgenden Stufen kaum nachholen können, wohl aber ein lästiger Hemmschuh für die Fortschritte seiner Mitschüler sein. Darum ein sorgfältiger, gewissenhafter Unterricht gerade auf der untersten Stufe!

II. Mittelstufe.

(Kinder von 9—12 Jahren.)

Das Schönschreiben, welchem zwei besondere Stunden zu widmen sind, werde ich nicht weiter besprechen; doch muß ich noch bemerken, daß alle Schönschreibestunden zu nichts führen, wenn nicht strenge darauf gesehen wird, daß die Schülerinnen alles, was sie schreiben — auch im Tagebuche — gut schreiben und sauber halten. Ich habe oft die betrübende Erfahrung gemacht, daß die Handschrift der Kinder sich auf den oberen Klassen wieder verschlechterte.

Von den 5 Stunden Deutsch, welche ich oben als Minimum für die mittleren Klassen verlangt habe, ist 1 St. für Aufsatz zu verwenden. 3 St. kommen auf das Lesen und Recitiren; für letzteres eine besondere Stunde anzusetzen, halte ich nicht für gut, da es ermüdend ist, eine ganze Stunde lang Gedichte aufsagen zu hören. Dagegen bringt es in den Leseunterricht eine wohlthuende Abwechselung, wenn ein neues Gedicht aufgesagt wird, oder früher gelernte wiederholt werden. Es bleibt noch 1 Stunde, in welcher schriftliche Uebungen zu veranstalten sind. Diese werden sich an das Gelesene schließen müssen; doch ist es aus mehreren Gründen besser, dafür eine besondere Stunde zu bestimmen.

A. Das Lesen.

Für die höhere Töchterschule sind bei der Wahl des Lesebuches andere Grundsätze maßgebend, als für die Elementarschule. Ein gutes Volksschullesebuch muß aus mehreren Gründen zugleich ein Hülfsbuch für allen sachlichen Unterricht sein und darum besonders aus der Weltkunde das Wichtigste berücksichtigen. Die höhere Töchterschule hat dagegen für den sachlichen Unterricht besondere Hülfsbücher, oder kann demselben so viel Zeit widmen, daß selbst solche entbehrlich werden. Sie hat also bei der Wahl des Lesebuches hauptsächlich darauf zu sehen, daß die darin enthaltenen Stücke

in sprachlicher Hinsicht mustergültig seien, daß sie den Geschmack für das durch die Sprache dargestellte Schöne fördern. Selbstverständlich ist der Inhalt derselben durchaus nicht gleichgültig, sondern er muß dazu beitragen, den Sinn für alles Wahre und Edle zu bilden. Ein Lesebuch, das diesen Anforderungen entspricht, ist das von Lüben und Nacke, dessen II. u. III. Thl. schon für die Unterstufe empfohlen wurde. — Ein vorzügliches Lesebuch für Mädchen von etwa 12 Jahren an ist „Deutsches Lesebuch für die mittleren Kl." von H. Viehoff.

War für die Unterstufe das mechanische Lesen oder die Lesefertigkeit die Aufgabe, so handelt es sich für die Mittelstufe darum, die Kinder zum logischen oder sinngemäßen Lesen zu führen. Daß man dieses schon auf der unteren Stufe nicht außer Augen lasse, versteht sich von selbst; aber ein sicheres und schnelles Auffassen der Schrift macht den Kindern noch zu viel Mühe, als daß der Lehrer mit Bezug auf sinngemäßes Lesen schon hohe Anforderungen stellen könnte.

Ein solches logisches Lesen kann nur erzielt werden, wenn die Schüler das vorliegende Lesestück nach Inhalt und Form verstanden haben. Finden sich daher in dem Lesebuche Stücke, welche dem Standpunkte der Kinder noch nicht angemessen sind, so müssen dieselben zurückgestellt werden. Manche Lehrer versehen es darin; sie lassen Stücke wie Schiller's „Glocke" und „Gang nach dem Eisenhammer", welche auf der Oberstufe kaum verstanden werden können, weil dazu mehr Lebenserfahrung erforderlich ist, schon auf der Mittelstufe lernen und bringen es auf diese Weise dahin, daß die Schülerinnen am Einfachen und Kindlichen keine Freude mehr empfinden. — Durch nichts wird nun den Kindern das Verständniß eines Stückes so sehr erleichtert, als durch das Vorlesen des Lehrers. Dieses wird also in der Regel vorangehen. Indem die Schülerinnen sodann selbst lesen, wird sich an der unbestimmten oder geradezu unrichtigen Betonung zeigen, was sie nicht völlig oder gar falsch verstanden haben, und der Lehrer wird sie durch Fragen sofort auf das Richtige leiten. Nachdem das Stück so überall, wo es nöthig war, satzweise erklärt und abermals gelesen ist, folgt eine Besprechung des Gelesenen im Zusammenhange, damit alles in das rechte Licht gesetzt, das Einzelne in die rechte Beziehung zum Ganzen gebracht werde. Ist den Kindern somit das Verständniß des Stückes möglichst erschlossen, so werden sie auch im Stande sein, dasselbe mit richtiger Betonung zu lesen.

Damit ist aber erst die Hälfte der Arbeit gethan. Manche Lehrer beschränken sich darauf, oder sie gehen darin wohl über das richtige Maß hinaus, daß sie auf dieser Stufe schon ein schönes Lesen erzwingen wollen, wodurch die Schülerinnen nur zu einer unnatürlichen affektirten Betonung verleitet werden, und daß sie viele überflüssige grammatische Fragen stellen, wodurch dem Kinde alle Lust am Lesestücke benommen wird. Die rechte Kunst besteht eben darin, daß der Lehrer nur das Nothwendige sage und dagegen die Schülerinnen möglichst viel sprechen lasse. Und das führt gerade auf die zweite Hälfte der Aufgabe beim Leseunterrichte. Soll das Kind bleibenden Gewinn haben, so muß es sich das Gelesene in der gegebenen mustergültigen Form aneignen; dadurch wird die Sprachkenntniß des Kindes berichtigt und bereichert, nicht aber durch das bloße Lesen, wie schon daraus hervorgeht, daß manche Kinder, welche zu Hause sehr viel lesen, im Gebrauche der Muttersprache dennoch recht unbeholfen und unsicher sind. Um jenes zu erreichen, wird es bei größeren Lesestücken nöthig sein, dieselben erst abschnittweise lesen und memoriren zu lassen. Je näher das Kind der gegebenen Ausdrucksweise kommt, desto besser. Erst auf den oberen Klassen tritt an die Stelle des wörtlichen Memorirens die freiere Inhaltsangabe.

Werden die Lesestunden auf diese Weise gegeben, so folgt daraus, daß man nicht flüchtig von einem Stücke zum andern eilen kann, sondern ein statarisches Lesen innehalten muß; so ergiebt sich daraus ferner, daß die Lesestunden nicht als Erholungsstunden anzusehen sind, sondern die angestrengteste Aufmerksamkeit von Seiten des Lehrers und der Schülerinnen verlangen. — Alle diese Anforderungen sind schon oft an den Leseunterricht gestellt, aber es wird noch oft dawider gefehlt. Deshalb hielt ich es für gut, die Sache einmal wieder in Anregung zu bringen. Mehr konnte des dieser Arbeit zugewiesenen Raumes wegen nicht geschehen. Kein Buch kann ich zu weiterer Belehrung über diesen Gegenstand so sehr empfehlen, als das schon genannte Buch von Fr. Otto.

Was den Unterricht in der deutschen Grammatik anbetrifft, so muß ich mich nach eigener Erfahrung der Ansicht der Schulmänner anschließen, welche einen zusammenhangenden, in besonderen Stunden zu ertheilenden grammatischen Unterricht in der Muttersprache verwerfen. Den von Fr. Otto p. 11—13. angeführten Gründen muß ich noch den hinzufügen, daß auf höheren Töchterschulen um so weniger ein besonderer grammatischer Unterricht in der Muttersprache nöthig ist, als der Unterricht in fremden Sprachen auch die grammatische Kenntniß jener durch fortwährende Vergleichung fördert. Für den Lehrer ist dagegen eine systematische Kenntniß der deutschen Grammatik unerläßlich, damit er in keinem Falle um die richtige Erklärung und um passende Beispiele in Verlegenheit sei. Daher ist mit jungen Mädchen, welche sich dem Lehrberufe widmen wollen, die deutsche Grammatik in wissenschaftlichem Zusammenhange durchzunehmen. — Die beste Gelegenheit, den Schülerinnen Einsicht in den grammatischen Bau der Muttersprache zu gewähren, bieten die Stilübungen, zu welchen ich jetzt übergehe.

B. Die Stilübungen.

Das auf der Unterstufe regelmäßig geübte Abschreiben sollte auf der Mittelstufe nicht mehr nöthig sein. Doch werden sich in jeder Schule auch auf den mittleren Klassen noch Schülerinnen finden, denen die Einprägung des richtigen Wortbildes solche Schwierigkeit macht, daß ihnen eine Fortsetzung jener Uebung kaum erlassen werden kann. Dagegen kann darüber kein Zweifel sein, daß das Dictiren und das Aufschreiben wörtlich memorirter Lesestücke auch auf der Mittelstufe noch von großem Nutzen sein muß; denn dadurch werden die Schülerinnen nicht nur veranlaßt, dem vorliegenden Lesestücke eine größere Aufmerksamkeit zuzuwenden, sondern sie gelangen selbst wie auch der controlirende Lehrer dadurch erst zur völligen Gewißheit, daß sie das fragliche Stück nach Inhalt und Form sicher aufgefaßt haben. — Eine schon schwierigere und den Aufsatz mehr vorbereitende Uebung würde die sein, ein gründlich besprochenes, aber nicht wörtlich memorirtes Lesestück aus dem Gedächtnisse niederzuschreiben. Dabei läßt man den Schülerinnen schon etwas mehr Freiheit in der Anordnung des Stoffes und in der Wahl des Ausdrucks, ohne ihrer Willkür einen zu weiten Spielraum zu gestatten.

Indem ich nun zur Besprechung des deutschen Aufsatzes übergehe, sollte es nicht einmal der Erwähnung bedürfen, daß kein anderer Unterrichtszweig eine so unausgesetzt sorgliche Pflege erfordert, wie eben dieser. Und doch, wie steht es damit auf manchen Töchterschulen? Wird dort nicht auf die fehlerfreie Anfertigung eines französischen Uebungsstückes mehr Gewicht gelegt, als auf einen gelungenen deutschen Aufsatz? Wird daselbst nicht bei der Versetzung in höhere Klassen mehr auf Kenntniß in fremden Sprachen gesehen, als auf den deutschen Aufsatz? Und gehen nicht selbst aus

der ersten Klasse mancher Anstalten solche Schülerinnen ab, die nicht gelernt haben, grobe, z. B. Casusfehler zu vermeiden, ganz zu schweigen von den sogenannten Flüchtigkeitsfehlern und von der Interpunktion? Dazu nur noch eine Bemerkung. Unter den jungen Damen, welche ich seit mehreren Jahren für den Lehrberuf vorbereitet habe, sind nicht wenige gewesen, die in die größte Verlegenheit kamen, wenn an sie die Zumuthung gestellt wurde, zu einem Aufsatze eine Disposition zu entwerfen. Das Wort Disposition kannten sie freilich, aber „ein solches Ding hatten sie nie gemacht.“ (!) Im Allgemeinen ist das freilich auch keine Lieblingsbeschäftigung des weiblichen Geschlechts. — Welche Mittel giebt es denn, um es im deutschen Aufsatze zu erfreulichen Resultaten zu bringen? Hauptsächlich folgende:

1. Es wird nur statarisch gelesen (s. oben); erst in den oberen Klassen kann man selbstverständlich schneller vorgehen.

2. Die damit verbundenen schriftlichen Uebungen (s. oben) werden so lange fortgesetzt, bis eine genügende Sicherheit in der Rechtschreibung erlangt ist. Man vergesse nicht, daß dazu auch die Interpunktion gehört. Warum wird es selbst größeren Mädchen so schwer, die erforderlichen Zeichen zu setzen? Nicht etwa weil es ihnen an Einsicht in den Satzbau fehlt, sondern weil die Zeichensetzung in den unteren Klassen vernachlässigt ist.

3. Nicht bloß in den deutschen, sondern in allen Unterrichtsstunden müssen die Schülerinnen veranlaßt werden, sich in vollständigen Sätzen und mit richtiger Gedankenfolge auszusprechen. Die Lehrenden reden leicht zu viel, besonders die Lehrerinnen. Durch bloßes Hören kann jedoch keine Sache eingeübt werden, auch nicht durch solche Fragen, welche mit einem Worte zu beantworten sind.

4. In keiner Unterrichtsstunde läßt man Sprachfehler durchschlüpfen, selbst nicht in den Religionsstunden, wenn auch hier eine ganz kurze Berichtigung am geeignetsten sein dürfte; besonders muß man gegen die Sprachfehler unerbittlich zu Felde ziehen, welche sich in der Heimat der Schülerinnen eingebürgert haben.*)

---

*) Keine Provinz Norddeutschlands möchte so reich an dergleichen Sprachfehlern und nicht zu entschuldigenden Provinzialismen sein, als die Provinz Preußen. Auf einige der gebräuchlichsten muß ich hier im Interesse des Unterrichts aufmerksam machen, soweit nicht schon p. 8—9 davon die Rede gewesen ist.

a. Auslassung des Demonstrativ-Pronomens vor einem durch daß eingeleiteten oder in den Infinitiv verkürzten Objektsatze, z. B. „Der Lehrer achte (darauf), daß alle Kinder das Bild deutlich sehen“; oder: „Man nehme Rücksicht (darauf), daß Marie lange die Schule versäumt hat“; oder: „Man muß (dafür) sorgen, daß es nicht an guter Lectüre fehle“; oder: „Der Christ trachte (darnach), sich Schätze für den Himmel zu erwerben.“

b. Auslassung des zu oder um zu beim Infinitiv, z. B. „Er kam (um) mir (zu) sagen“; oder: „Ich ging (hin, um) ihn (zu) fragen“. Oft stehen in solchen Redensarten die Verben der Bewegung ganz überflüssig, z. B. in: etwas suchen gehen, holen gehen. Es erinnert dieser Gebrauch so sehr an das französische aller chercher qc, envoyer chercher qn, daß man versucht sein könnte, diesen Provinzialismus französischem Einflusse zuzuschreiben, wenn nicht gerade unsere Provinz so entfernt von Frankreich wäre.

c. Falscher Gebrauch: aa. von dürfen (Erlaubniß) statt brauchen oder nöthig haben, z. B.: „Der Lehrer sagte uns, wir dürften (brauchten) für morgen keine Arbeit (zu) machen“. — bb. von mögen statt wollen od. st. des Conj. Imp. in Bedingungssätzen, z. B. „Wenn man stets fleißig sein möchte (wäre), so würde man etwas Tüchtiges lernen“; oder: „Wenn er es thun möchte (wollte, thäte), so würde ihm geholfen sein“. — cc. des Condit. st. des Conj. Imp. in Bedingungssätzen, z. B. „Wenn du mir guten Rath geben würdest (gäbest), so würde ich dir

5. Je unsicherer die Schülerinnen noch im Gebrauche ihrer Muttersprache sind, desto consequenter muß der Lehrer darauf dringen, daß die mustergültige Form beibehalten werde, welche er für einen Aufsatz gegeben hat. — Wer den Schülerinnen der Mittelstufe nur den Gedankengang zu einem Aufsatze angiebt, ihnen die Wahl des Ausdrucks aber überläßt, der will von einem Felde ernten, das er nicht gehörig bearbeitet hat, der möge sich denn auch nicht über die Masse Unkraut unter dem Weizen wundern.

6. Um einer unrichtigen Folge der Gedanken, um Wiederholungen und Abschweifungen vom Thema vorzubeugen, muß der Lehrer die Schülerinnen frühzeitig anleiten, eine Disposition zu entwerfen, und muß selbst in allen seinen Vorträgen eine geordnete Disposition erkennen lassen.

7. Bei der Besprechung der sorgfältig corrigirten Aufsätze möge sich der Lehrer nicht überstürzen, was bei vollen Klassen nur zu leicht geschieht. Fehler, die nicht genügend erläutert sind, werden sich immer wiederholen. 40—50 Aufsätze in einer Stunde mit den erforderlichen Bemerkungen zurückzugeben, ist kaum möglich. Lieber eine andere Stunde zu Hülfe genommen! In den obern Klassen hat man oft Mühe, 4—5 Aufsätze in 1 St. gehörig zu besprechen.

8. Die Schülerinnen müssen eine sorgfältige Berichtigung des vom Lehrer durchgesehenen Aufsatzes liefern. Kommen sie zu leichten Kaufes davon, so haben sie keinen Grund, sich künftig besser vorzusehen.

9. Schließlich muß ich es für dringend geboten erklären, daß die Lehrer einer und derselben Anstalt sich über eine für alle verbindliche Orthographie einigen; sonst ereignet es sich oft, daß ein Lehrer als Fehler anstreicht, was ein anderer für richtig erklärt, und daß die armen Kinder am Ende nicht mehr wissen, was sie thun sollen. Ich erinnere nur an die S=Laute. So lange aber unter den neueren Sprachforschern keine größere Uebereinstimmung erzielt ist, und so lange nicht in allen Schulbüchern die Ergebnisse der neueren Sprachforschung gleichmäßig berücksichtigt werden, weiß ich weiter keinen Rath, als den, sich an die ältere Schreibweise zu halten, wie sehr sich auch die Gelehrten darüber ereifern mögen.*)

Selbstverständlich muß für Anfänger die leichteste Art von Aufsätzen gewählt werden. Dieses sind Erzählungen, denn die einzelnen Thatsachen einer Geschichte reihen sich leicht an einander, da

---

großen Dank wissen"; oder: „Wenn du mir dieses Buch leihen würdest (liehest), so würde ich nicht nöthig haben (oder: so hätte ich nicht nöthig), ein Exemplar zu kaufen".

d. Falscher Gebrauch der Praeposition zu, aa. st. gegen bei Adjektiven und Verben; z. B. freundlich, gut, nachsichtig zu (gegen) jemanden sein; oder: „Er äußerte zu mir (gegen mich), daß" u. s. w.; oder: „Erwähnen Sie zu ihr (ihr gegenüber) kein Wort von der Sache". — bb. st. mit bei sprechen und reden in Fällen, wo eine Wechselwirkung statt findet, z. B. „Wir sprachen lange zu (mit) einander"; oder: „Der Lehrer redete zu (mit) seinen Schülern über das vierte Gebot".

e. Falscher Gebrauch der Casus, z. B. „Ich habe ihn (bei ihm) angefragt"; oder: „Ich bin es (dazu) nicht im Stande".

f. Falscher Gebrauch von als st. wie im Positiv, und von wie st. als im Comparativ; z. B. „Ich bin so groß als (wie) du"; oder: „Ich bin größer wie (als) du".

g. Manche gebrauchen nicht was st. nichts, z. B. „Er sagt nicht was (nichts) Gutes von dir".

*) Bis zu welchen Absonderlichkeiten die Verbesserungswuth in der Orthographie führen kann, möge man an folgender Probe von Ph. Wackernagel sehen. Er will „den lerern, denen sprache und schule am hertzen liegen, die frage vorlegen, ob ez nicht ouzfürbar sei, die kinder anfangs in rainer orthographie tzu unterrichten und erst nach jaren daz, waz die heutige unart fordert, nachtreglich eintzuschalten" u. s. w.

sich das Folgende immer aus dem Vorhergehenden (der Ursache, dem Grunde) ergiebt. Auch sind die Kinder durch den Unterricht in biblischer Geschichte und im Lesen schon vielfach im Erzählen geübt. — Passende Stücke als: Fabeln, Parabeln und leichte Erzählungen, wird der Lehrer hinreichend in solchen Sammlungen finden, welche dem Schüler nicht zugänglich sind. Sobald aber die Kinder Unterricht in der Geschichte haben, bietet diese, besonders die Sage, viel geeigneten Stoff; auch wird bei solchen Thematen an Zeit gewonnen, weil der Gegenstand bereits in der Geschichtsstunde eingeübt ist. Einige der Themata, deren Bearbeitung meinen Schülerinnen viel Freude gemacht hat, sind folgende: 1. Jugend des Cyrus. 2. Krösus und Solon. 3. Cyrus und Krösus. 4. Des Theseus Fahrt nach Kreta. 5. Hektors Abschied von Andromache. 6. Hektor und Ajax. 7. Hektor und Achilles. 8. Priamus im Lager der Griechen. 9. Das hölzerne Pferd. 10. Odysseus bei Polyphem. 11. Odysseus bei den Phäaken. 12. Penelope und die Freier. 13. Des Odysseus Rache. 14. Leonidas bei Thermopylä. 15. Tod des Sokrates. 16. Alexanders d. Gr. Jugend. 17. Schlacht am Granikus. 18. Alexander und der Arzt Philippus. 19. Die Horatier und die Curiatier. 20. Porsenna vor Rom (Horatius Cocles, M. Scävola und Clölia). 21. Menenius Agrippa (Empörung der Glieder wider den Magen). 22. Coriolanus. 23. Manlius rettet das Capitol. 24. Pyrrhus und Fabricius. 25. Schlacht bei Cannä. 26. Zerstörung Karthagos. 27. Cäsars Tod. 28. Die Hermannsschlacht. 29. Hermann und Thusnelda. 30. Der hörnerne Siegfried. 31. Siegfrieds Kampf mit Brunhilde (auf der Veste Isenstein). 32. Siegfrieds Tod. 33. Chriemhildens Klage um Siegfried, und manches Andere aus den Nibelungen. 34. Gudrun im Dienste der Gerlinde. 35. Alarichs Tod und Begräbniß. 36. Rolands Tod im Thal zu Ronceval. 37. Der eiserne Karl (Grimm, Deut. Sagen II. 102). 38. Heinrich IV. in Canossa. 39. Peter von Amiens. 40. Friedrich I. und Heinrich d. Löwe. 41. Friedrichs I. Tod (dazu die Sage vom Kyffhäuser). — 43. König Lear. 43. Richard Löwenherz u. Blondel. — 43. W. Tell (der Apfelschuß, die Fahrt über den See). 44. Winkelried. — 45. Der sächsische Prinzenraub. 46. Maximilian auf der Martinswand. 47. Luther in Worms. 48. Die Schlacht bei Mühlberg. 49. Der große Kurfürst bei Fehrbellin. 50. Die Schlacht bei Leuthen.

Es hält nicht schwer, aus der neueren Geschichte mehr passende Themata zu entnehmen; nur ist zu bedenken, daß für Anfänger die alte Geschichte mehr geeignetes Material zu Aufsätzen liefert, weil sie es mit einfacheren Verhältnissen zu thun hat. Indessen nicht jedes Geschichtswerk liefert den Stoff so, wie er für Anfänger zu gebrauchen ist; der Lehrer muß eben die Kunst besitzen, denselben nach dem Standpunkte der Kinder zurecht zu legen.

Mehr Schwierigkeiten bieten die Beschreibungen und Schilderungen dar, denn sie haben das zum Gegenstande, was räumlich neben einander ist, und erfordern daher schon mehr Uebersicht und Einsicht in den Zusammenhang der Theile mit dem Ganzen. Die Anordnung des Stoffes ergiebt sich eben deshalb nicht so von selbst, wie bei der Erzählung. Beschreibungen und Schilderungen sind darum auf das zweite und besonders das dritte Jahr der Mittelstufe zu verschieben; aber vorzugsweise ist auch hier noch die Erzählung am Platze. Für den Anfang ist nur ein enge begrenztes Bild als Thema zu stellen, z. B. die Eiche, die Rose, der Storch, der Schmetterling; später kann man die Grenzen des zu zeichnenden Bildes weiter ziehen, indem man Aufgaben stellt wie: das Leben im Walde, eine Winter- oder Frühlingslandschaft, das Kornfeld, das Weihnachtsfest. Naturgegenstände und Vorgänge im Leben der Natur verdienen besondere Berücksichtigung. Mustergültige Dar-

stellungen findet der Lehrer in den Werken von H. Wagner, Gude u. Grube, Rufs, H. Masius, u. A. (Näheres über Beschreibungen unter III. B.) — Doch hüte man sich, den Schülerinnen solche Aufgaben zu stellen, zu welchen ihnen der Stoff fehlt. Eine Mittelklasse erhielt als Ferienaufgabe: Erlebnisse während meines Aufenthalts in N . . . (einem Seebade). Aber nur 2—3 von sämmtlichen Schülerinnen waren dort gewesen (!). — Ein anderer Lehrer hatte eine Reise nach Berlin gemacht, erzählte etwas davon und gab nun als Thema zu einem Aufsatze: Beschreibung von Berlin. —

Zwei andere Arten von Aufsätzen erfreuen sich bei manchen Lehrern großer Beliebtheit: Briefe und Uebertragungen von Gedichten in Prosa. Ich muß den pädagogischen Werth beider entschieden in Abrede stellen. Die Briefe, welche man auf Commando schreiben läßt, tragen immer das Gepräge des Unnatürlichen, Erkünstelten und verleiten daher leicht zur Unwahrheit. Wie sollte es auch anders sein? Die Schülerinnen müssen sich dabei in eine Lage hinein denken, in welcher sie vielleicht nie gewesen sind. Da es ihnen nun an Gedanken fehlt, so ergehen sie sich in Phrasenmacherei, in Betheuerungen ihrer Liebe zu einer fingirten Person, in Entschuldigungen über langes Schweigen, in inhaltsleeren unkindlichen Complimenten u. dergl. m. Fort mit der Briefstellerei aus der Schule! Wer in der Schule gelernt hat, seine Gedanken und Gefühle in einer angemessenen schriftlichen Form darzustellen, der wird auch den rechten Ton treffen, wenn irgend eine Lage des Lebens ihm die Feder zu einem Briefe in die Hand drückt. Kann man sich der Briefstellerei aber gar nicht entschlagen, so sorge man wenigstens dafür, daß den Schülerinnen ein bestimmter Inhalt vorgeschrieben und eine mustergültige Form vorgelesen werde. —

Uebertragungen von Gedichten in Prosa, wenigstens von solchen, welche den Schülerinnen zu Gebote stehen, sind deshalb zu verwerfen, weil sie verlangen, daß das Kind an die Stelle des poetischen Ausdrucks seine noch sehr unbeholfene Prosa setze. Je treffender des Dichters Worte sind, und je tiefer ein Kind dieselben empfindet, in desto größeren Zwiespalt wird es mit sich selbst gerathen, desto schwerer wird es ihm werden, sich von Rhythmus, Reim und Ausdrucksweise des Dichters frei zu machen. Vollendete Kunstprodukte mag man eben in keiner weniger edlen Form sehen. — Eine andere Art stilistischer Uebung ist es, vom Dichter nur angedeutete Punkte weiter ausführen, von größeren Werken den Inhalt angeben, die einer Person verliehenen Züge zu einer Charakteristik zusammenstellen, oder eine Dichtung erläutern zu lassen; aber solche Aufsätze gehören in die Oberklassen.

III. Oberstufe.

(Kinder von 12—15 Jahren.)

Um zu wissen, was sich für diese Stufe als besondere Aufgabe herausstellt, müssen wir uns das Lehrziel noch einmal vergegenwärtigen. Es wird daselbst hervorgehoben, daß die Schülerinnen mit den Schätzen der deutschen Literatur bekannt gemacht werden müssen. Dieses hat auf dem bisher zurückgelegten Wege nicht in befriedigender Weise geschehen können, da nur wenig gelesen werden konnte, weil gründlich gelesen werden muß. Es würde dieses durch die bloße Lectüre auch auf der Oberstufe nicht erreicht werden, weil selbst hier statarisch gelesen werden muß, wenn auch nicht in demselben Grade wie auf der Unter- und Mittelstufe. Es bleibt mithin noch manches sprachliche Kunstwerk zu lesen für die spätere Lebenszeit, ganz abgesehen davon, daß sich auch manches für die Schulzeit noch nicht eignet. Außerdem giebt es viele Sprachdenkmale, welche dem Mädchen weniger

zugänglich sind und von denen es doch Kenntniß haben muß, weil dieselben von Einfluß auf die Entwickelung unserer Literatur gewesen sind. Daher muß auf der Oberstufe Literaturgeschichte gelehrt werden. Nun habe ich von Schulmännern schon oft die Ansicht aussprechen hören, daß dafür besondere Stunden durchaus nicht nöthig seien; der Lehrer könne bei der Lectüre so viel Literaturgeschichte beibringen, als für das Kind nöthig. Ich verweise Anhänger dieser Ansicht auf das, was ich in dem Programm für 1868 p. 16—17 über französische und englische Literaturgeschichte gesagt habe, und bemerke nur, daß dasselbe für die deutsche Literaturgeschichte in um so höherem Grade gilt, als die deutsche Literatur für unsere weibliche Jugend wichtiger ist, als die französische und englische.

Der deutsche Unterricht würde sich nach dem Obigen abzweigen in Lectüre (1—2 St.), Literaturgeschichte (2 St.) und Aufsatz (1 St.).

A. Lesen.

Unser Lehrziel fordert, daß die Schülerinnen es zum ästhetischen Lesen und Recitiren bringen. Zwei Redner können genau dasselbe vortragen, und doch läßt der eine völlig kalt, während der andere mächtig anzuregen weiß. Ein wirklich schöner Vortrag elektrisirt gleichsam alle Zuhörer und reißt sie in demselben Grade hin wie ein mit Gefühl vorgetragenes Musikstück. Und wer wollte dem Weibe die Befähigung dazu absprechen? Haben nicht die Frauen einen Wohllaut, eine Weichheit und Biegsamkeit der Stimme, welche die Kraft des männlichen Sprachorgans reichlich ersetzt? Haben nicht die Frauen jene Feinheit und Zartheit des Gefühls für das Edle und Schöne, jene Gabe, sich in die Ideen eines Schriftstellers zu vertiefen, kurz, haben sie nicht alle Eigenschaften, welche zu einem schönen Vortrage erforderlich sind? Freilich kann Niemand schön lesen, der nicht zuvor gelernt hat, fertig und sinngemäß zu lesen; dieses ist aber die Aufgabe für die vorhergehenden Stufen, also hier als erreicht anzusehen. Doch kann damit nicht gemeint sein, daß der Lehrer das logische Lesen auf der Oberstufe außer Acht lassen dürfe; im Gegentheil, seine erste Frage an die Schülerinnen ist auch hier die des Philippus an den Kämmerer aus Mohrenland: „Verstehest du auch, was du liesest?" Und gerade eine falsche Betonung wird ihm ein Fingerzeig sein, daß seine Schülerinnen noch weiter in das Verständniß eines Satzes, eines Abschnitts einzuführen sind. Und erst wenn dieses erreicht ist, kann der Lehrer einen Schritt weiter gehen und erwarten, daß seine Schülerinnen mit Gefühl lesen, denn was man nicht verstanden hat, läßt entweder kalt oder giebt dem Gefühl eine falsche Richtung und verleitet so zum affektirten Lesen. — Doch muß der Lehrer noch ein Mehreres thun. Soll ein mustergültiges Stück seine volle Wirkung auf die Schülerin ausüben, so muß auch ihr Sinn für alle Schönheiten der Form erschlossen werden, so muß sie eine hinreichende Kenntniß von den verschiedenen Stilarten, vom Rhythmus und Reim und von den andern Mitteln der gebundenen Rede haben. Das läßt sich auf befriedigende Weise nur erreichen, wenn man im Zusammenhange das Wichtigste aus der Poetik durchnimmt (s. unter C.). — Aber was würden alle Regeln und Erläuterungen helfen, wenn der Lehrer selbst nicht die Gabe hätte, schön vorzulesen? Wer Musik treibt, weiß, daß der Vortrag einer ihm bekannten Composition durch einen Meister in der Kunst Gefühle in ihm weckt, welche bis dahin geschlummert hatten, und ihn oft mehr zu eigener künstlerischer Leistung befähigt, als alle Regeln der Kunst. Der Lehrer wird also überall, wo es nöthig ist, die tiefere Auffassung eines Stückes von Seiten der Schülerinnen durch Vorlesen erleichtern, und er hat ja vor ihnen den Vortheil größerer Lebenserfahrung. Je

reicher nämlich die Welt- und Menschenkenntniß, die wir uns erworben, je mannigfacher die Situationen, in denen wir gewesen und die Wechsel des Glücks, die wir erfahren, desto leichter werden die Saiten, welche der Dichter berührt, in uns wiederklingen. Daraus folgt auch, warum man erst von den älteren Schülerinnen ein ästhetisches Lesen erwarten kann.

Ein Lesebuch, das diesen Zweck besonders fördert, weil es eine vortreffliche Auswahl von mustergültigen Stücken bietet, ist „Deutsches Leseb. f. d. mittl. Kl." von H. Viehoff. Für die I. Klasse ist es jedoch besser, größere Stücke, besonders Dramen, ganz zu lesen. Meine Gründe dafür, wie die Grundsätze, von welchen man sich bei der Wahl der Lectüre muß leiten lassen, habe ich in dem vorjährigen Progr. p. 12—14 auseinander gesetzt. Was dort über franz. und engl. Lectüre gesagt ist, gilt in allen wesentlichen Punkten auch für die deutsche Lectüre. Stücke, welche den dort gestellten Anforderungen entsprechen, sind: der Spaziergang, die Künstler, Wilhelm Tell, Wallenstein und die Braut von Messina von Schiller, Hermann u. Dorothea, Iphigenie und Tasso von Goethe. Das sind dichterische Kunstwerke, welche in der ersten Klasse jeder höheren Töchterschule einmal gründlich gelesen werden sollten. Hat man Zeit zu mehr, so läßt sich der Kreis leicht erweitern, indem man Nathan den Weisen v. Lessing, die Jungfrau von Orleans, Maria Stuart und den 30-jährigen Krieg v. Schiller und die Iliade in der Voß'schen Uebersetzung (wenn auch nur in einzelnen Abschnitten) mit hineinzieht.

Was die Behandlung der Lectüre anbetrifft, so ist zu bedenken, daß es auf der Oberstufe nicht mehr auf eine möglichst wortgetreue Wiedergabe des Gelesenen ankommt; die Sprache der Schülerinnen ist dadurch auf den vorhergehenden Stufen so weit bereichert und berichtigt, daß es nun vielmehr an der Zeit ist, ihnen in der Wahl des Ausdrucks mehr Freiheit zu gestatten. Man stelle ihnen daher als Aufgabe, von dem gelesenen und allseitig besprochenen Abschnitte in der folgenden Stunde den Inhalt anzugeben und den Zusammenhang mit dem Ganzen klar zu machen. Wird dann eine besonders schöne Stelle wörtlich angeführt, desto besser. Gelungene und für die Schülerinnen sich besonders eignende Abschnitte (Scenen aus Dramen) werden zum Recitiren aufgegeben, z. B. W. Tell III. 1., Tarquato Tasso I. 1, der Chor in der Braut von Messina „Sage, was sollen wir jetzt beginnen", u. a. m. — Wenn auf dieser Stufe nicht mehr so viel Wort- und Sacherklärungen zu geben sind, weil die Schülerinnen schon ein umfangreicheres Wissen auf verschiedenen Gebieten erworben haben, so wird der Lehrer hinwiederum öfter genöthigt sein, auf das Syntaktische einzugehen. Besonders in der gebundenen Rede hat der Satzbau manches Außergewöhnliche. Strebsame Schülerinnen werden nun freilich, sobald ihnen der Zusammenhang nicht klar ist, den Lehrer fragen; aber oft täuschen sie sich selbst und legen dem Schriftsteller einen falschen Sinn unter. Der geübte Lehrer wird indessen solche Stellen zu finden wissen und die Probe anstellen, indem er die Schülerinnen mit ihren eigenen Worten sagen läßt, was sie gelesen. — Sodann muß der Lehrer, um die volle Schönheit des Kunstwerks zu enthüllen, der Form desselben besondere Aufmerksamkeit zuwenden: der poetischen Diction, dem Metrum, Reim und Strophenbau, der Dichtungsgattung, welcher das Stück angehört, der Anlage des Ganzen (wie verschieden darin z. B. Tasso und W. Tell, Hermann und Dorothea und die Iliade!), dem Fortschritt der Handlung und der Zeichnung der Charaktere. Auf diesem Felde ist ja so viel Gediegenes geliefert, daß es keiner Lehrerbibliothek an guten Werken zum Selbststudium fehlen wird; doch möchte ich diesen Abschnitt nicht schließen, ohne allen Lehrern Lessings

Laokoon und Hamburger Dramaturgie zu einem eingehenden Studium empfohlen zu haben. — Eine treffliche „Populäre Aesthetik“ ist die von Lemke, Leipzig bei Seemann.

B. Aufsatz.

Eine Vergleichung des für die Mittelstufe Festgesetzten mit dem Lehrziel ergiebt, daß bei den Stilübungen nunmehr auf eine richtige und gefällige Darstellung eigener Gedanken und Empfindungen besonderes Gewicht zu legen ist. Die Schülerinnen müssen selbständiger arbeiten lernen, um sich auf die Zeit vorzubereiten, wo sie der leitenden Hand des Lehrers entbehren. Damit ist jedoch nicht gemeint, daß der Lehrer bloß ein Thema zu stellen und der Willkür der Schülerinnen Inhalt und Form gänzlich zu überlassen habe. Sie bedürfen auch jetzt noch des Zügels, sonst hätten sie ja eben keinen Unterricht mehr nöthig. An schön klingenden Worten möchte es ihnen wohl nicht fehlen, aber in Betreff des Inhalts wären sie gewiß oft der Gefahr ausgesetzt, ins Blaue hinein zu reden. Deshalb empfehle ich für die Oberstufe folgendes Verfahren:

1. Nachdem der Lehrer das Thema gegeben hat — die Wahl desselben den Schülerinnen zu überlassen hat manche Bedenken —, wird es in den meisten Fällen nöthig sein, den Sinn desselben näher zu bestimmen (Definition des Themas), damit Abschweifungen vom Gegenstande möglichst verhütet werden. Oft lautet das Thema so bestimmt, daß man eine irrige Auffassung kaum für möglich halten sollte; aber man kann nicht vorsichtig genug sein, wie ein Beispiel zeigen wird. Der I. Klasse einer Töchterschule war als Thema gegeben: „Friede ernährt, Unfriede verzehrt“; das scheint deutlich genug zu sein, und doch hatten mehrere Schülerinnen das „ernährt“ und „verzehrt“ ganz übersehen und sich mit Gemeinplätzen über Krieg und Frieden begnügt.

2. Durch die Definition des Themas erhält die nun folgende Gedankensammlung (Meditation) gleich eine bestimmte Richtung. Die von den Schülerinnen selbständig gefundenen Gedanken werden geprüft und, wenn angenommen, niedergeschrieben. Ist der Inhalt des Themas noch nicht genügend erschöpft, so wird der Lehrer durch Fragen weitere Anregung geben.

3. Für die noch außer Zusammenhang stehenden Gedanken muß eine planmäßige Anordnung (Disposition) gefunden werden. Der Lehrer darf dabei wieder nur Helferdienste thun; das bei manchen Lehrern beliebte Dictiren einer vorher entworfenen Disposition unterdrückt die eigene Geistesthätigkeit der Kinder; auch würde es immer zweifelhaft sein, ob dieselben von einer Disposition, die sie nicht selbst mit gefunden haben, rechten Gebrauch machen könnten. Eine weiter gehende Forderung an die Schülerinnen würde die sein, ganz selbständig eine Disposition bis zu einer folgenden Stunde zu entwerfen, in welcher dieselbe erst die Billigung des Lehrers erhalten muß, damit nicht durch eine falsche Anordnung des Stoffes die ganze Arbeit mißlinge.

4. Die Abfassung des Aufsatzes kann nun ohne Gefahr dem häuslichen Fleiße der Schülerinnen überlassen werden; doch wird es wenigstens bei einer neuen Art von Stilübungen zweckmäßig sein, den Schülerinnen einen mustergültigen Aufsatz dieser Art vorzulesen, damit sie für ihre eigene Arbeit den rechten Ton treffen.

Hier konnte über diesen umfangreichen Gegenstand nur das Wichtigste mitgetheilt und selbst dieses nur angedeutet werden. Für weitere Belehrung verweise ich auf den „Abriß der Stillehre“, welchen Viehoff im III. Th. seines „Handbuch der deut. Nationalliteratur“ giebt. Daselbst findet

sich auch eine reichhaltige Sammlung von Thematen, von welchen sich eine große Zahl auch für vorgeschrittene Schülerinnen eignet.

Was für ein Thema? das ist die Frage, die wohl schon jedem Lehrer viel Kopfzerbrechen verursacht hat, denn die Aufgabe soll dem Standpunkte der Klasse entsprechen. Treten wir der Frage etwas näher! — Die Form der Erzählung eignet sich, wie oben gezeigt, besonders für die Unter- und Mittelstufe; für die Oberstufe sind ausnahmsweise nur solche Erzählungen zuzulassen, zu welchen der Stoff erfunden werden muß nach allgemein gestelltem Thema wie: „Der Krug geht so lange zu Wasser, bis er bricht", oder zu welchen ein gegebener Stoff doch der freien Umarbeitung bedarf. Die letztere Art von Erzählungen schließt sich am besten an die deutsche und fremde Lectüre und Literatur, indem man Aufgaben stellt wie: Inhaltsangabe von Goethe's „Egmont", von Corneille's „Cid"; oder „Wallensteins Tod" nach Schiller.

Beschreibungen möchten für die Oberstufe einer Töchterschule mehr zu berücksichtigen sein, als für die Oberklassen von Knabenschulen, vorausgesetzt, daß man solche Aufgaben wählt, die sich mehr an Herz und Phantasie der Schülerinnen wenden (Schilderungen), als an eine trockene Verstandesthätigkeit. Zu Aufgaben der letzten Art hat das Mädchen noch weniger Neigung, als der Knabe, und es ist ein mißliches Ding, wenn Kinder eine Arbeit mit Unlust angreifen. Daher sind solche Themata, wie sie K. Bormann in „Methodische Anweisung z. Unterr. in den deut. Stilübungen" VI. Aufl. p. 196. giebt, für Töchterschulen fast ohne Ausnahme zu verwerfen, und ich möchte sagen auch für Knabenschulen*). — Passendere Aufgaben findet man bei Viehoff; übrigens bietet der weltkundliche Unterricht des geeigneten Stoffes die Fülle, so daß man nicht in die Verlegenheit kommen sollte, sich wie Herr Bormann unter solchen Kunstprodukten nach Thematen umzusehen, die gewöhnlich ohne alle Kunst gearbeitet sind, und deren Beschreibung daher für des Kindes Bildung auch keinen Gewinn bringen kann.

Eine besondere Art der Schilderungen sind die Charakteristiken; sie machen den Mädchen in der Regel viel Freude, weil eine scharfe Beobachtungsgabe für die Charakterzüge einer Person dem weiblichen Geschlechte eigenthümlich ist. Aufgaben dieser Art schließen sich am passendsten an die Lectüre und Literaturgeschichte, weil hier die individuellen Züge einer Person bereits gegeben sind, und der Schülerin nur die Arbeit bleibt, jene zusammenzustellen oder aus den mitgetheilten Thatsachen zu folgern. Beispiele: „Die Mutter" in Göthes Hermann und Dorothea, „Iphigenia" (Goethe), „Hagen" (Nibelungen), „Rüdiger" (ib.) — Schilderungen allgemeiner (Gattungs-) Charak-

*) Man urtheile selbst. Bormann führt als zu beschreibende Gegenstände an: Eine Berliner Zeitung (!). Das Schulzimmer. Die Küche. Die menschliche Hand ihrem Aeußern nach. Die Schreibfeder. Die Taschenuhr. Ein Buch. Ein Stickmuster. Ein Globus seiner allgem. Einrichtung nach. Eine Landkarte. Ein Notenblatt (!). Ein Federmesser. Ein Schrank. Ein Spiegel. Ein Gemälde od. irgend ein Bild. Ein Ofen. Eine Scheere. Eine Lampe. Ein Fenster. Eine Brieftasche. Ein Reißzeug. Eine Geige. Ein Fortepiano. Ein Regenschirm. Ein Handschuh. Ein Strickzeug. Die innere und äußere Einrichtung eines Briefes. Ein Kalender. Eine Blume. Ein Geldstück (!). — Ich muß gestehen, daß ich von der „Berliner Zeitung" an bis zu dem „Geldstück" nichts gebrauchen kann, als die Blume (etwa das Veilchen, die Lilie, die Rose) und das Gemälde, wofern den Kindern ein recht passendes vorliegt. — Unter den p. 197—98 genannten Thematen, finden sich solche wie: Das Stricken. Ein Frachtwagen. Der Papierdrache. Die Arbeit des Steinsetzers. Das Verfahren beim Zeichnen einer Landkarte. Das Verfahren beim Ausmalen eines Bilderbogens. — Die armen Kinder, welche mit dergl. gelangweilt werden!

tere wie: Der Geizige, der Genußsüchtige, der Friedfertige, setzen einen solchen Grad der Lebenserfahrung voraus, daß sie im Allgemeinen als Aufgaben für die Jugend nicht zu empfehlen sind, es müßte denn der Lehrer mehr als sonst hülfreiche Hand leisten.

Erzählungen und Beschreibungen verschiedener Art habe ich jedoch nur zur Abwechselung empfohlen; das Gebiet, auf dem die Schülerinnen der Oberstufe vorzugsweise geübt werden müssen, sind die Abhandlungen. Sie haben es hauptsächlich mit dem inneren Zusammenhange der Dinge, mit der inneren Verknüpfung der Thatsachen nach Ursache und Wirkung, Wechselwirkung, Grund und Folge zu thun und lassen darum der eigenen Geistesthätigkeit der Schülerinnen einen freieren Spielraum. Doch ist auch hier wieder festzuhalten, daß für Mädchen solche Themata sich nicht eignen, welche, weil sie sich ausschließlich an den Verstand wenden, das Gemüth aber kalt lassen, einer künstlerischen Darstellung ihrer Natur nach widerstreben. Dahin gehören Themata wie: „Welche Eigenschaften hat eine schöne Handschrift?" bei Bormann (Besser schon so: Werth einer schönen Handschrift); ferner: Der Brief, Vom Uebersetzen, Das Hauptwort, Die Frage, Ueber die Freundschaft, Ueber das Gehen, Die Zähne — und viele andere in Kellner's „Materialien für den Unt. im mündl. u. schriftl. Gedankenausdrucke. — Ebenso wenig, oder noch weniger taugen solche Themata, welche das Kind nöthigen, mit seiner Persönlichkeit hervorzutreten, und welche dadurch zur Unwahrheit (zur Verstellung, zu leeren Betheuerungen und schönen Versprechungen) verführen. Dahin rechne ich Themata wie: „Die Eigenschaften eines guten Schülers." „Wie kann ich die Ferien gut anwenden?" „Welche Bücher lese ich gerne, und warum?" „Warum fordern die Lehrer von den Schülern, daß sie sich auf die Lehrstunden vorbereiten, warum daß sie wiederholen?" „Was muß ich jeden Morgen thun, ehe ich zur Schule gehe?" (Bormann). Man könnte mir erwiedern: aber der Lehrer hat ja bei Besprechung der eingelieferten Aufsätze Gelegenheit, jedes eitle Hervortreten der Schüler zurückzuweisen. Gut! — besser ist jedoch, die Schüler nicht erst in Versuchung zu führen. — Auch solche Themata sind nicht zu billigen, welche die Kinder auf Gebiete führen, die der kindlichen Anschauungs- und Denkungsweise ganz fern liegen, wie: „Ist es besser, Geschwister zu haben oder keine?" „Ist es besser, zu Hause allein, oder in der Schule unterrichtet zu werden?" (Die letzte Frage mögen sich die Eltern und Lehrer vorlegen.) „Ueber die schriftlichen Arbeiten, welche die Lehrer von den Schülern fordern" (Aufsatz vielleicht für angehende Lehrer). Bormann p. 205—6 und 210. — Daraus wird zur Genüge hervorgehen, daß man Hülfsbücher für die deutschen Stilübungen, und hätten sie auch 5 oder 6 Auflagen erlebt, nur mit großer Vorsicht gebrauchen darf. In den „Deut. Stilübungen" von Bormann, wie besonders in den „Materialien" von Kellner finden sich jedoch auch manche für die Oberstufe einer Töchterschule geeignete Themata. Statt selbst eine Reihe von Thematen zu geben, verweise ich auf die Sammlung von circa 500 Aufgaben im „Handbuch der Nationalliteratur" von Viehoff, da die meisten darunter sich auch für die Oberklassen einer Töchterschule wohl eignen. Doch wird ein tüchtiger Lehrer nur selten in die Verlegenheit kommen, sich an solche Aufgabensammlungen um Rath zu wenden; sowohl das Leben und die wahre Lebensweisheit, wie sie sich z. B. in den meisten Sprüchwörtern kund giebt, als auch die verschiedenen Unterrichtsgegenstände besonders Geschichte, Literatur, Geographie und Naturkunde werden ihm genug für seine Klasse passenden Stoff zu Aufsätzen darbieten. Welch eine reichhaltige Fundgrube für Themata zu Aufsätzen ist ein einziges Stück wie die Nibelungen oder Hermann und Dorothea! Aus dem letzteren könnte man z. B. ent-

nehmen: 1. Der Zug der Auswanderer. 2. Die Feuersbrunst (nach der Schilderung der Mutter im II. Gesange). 3. Hermann. 4. Dorothea. 5. Der Vater. 6. Die Mutter. 7. Der Apotheker (Charakteristiken).

8. (Denn) „der eine hat die, die anderen andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigene Weise
Gut und glücklich." (III. Worte der Mutter)

9. . . . . „Der Mensch soll
Immer streben zum Bessern; und, wie wir sehen, er strebt auch
Immer dem Höheren nach." . . . . (V. Worte des Pfarrers)

10. „Vieles wünscht sich der Mensch, und doch bedarf er nur wenig;
Denn die Tage sind kurz, und beschränkt der Sterblichen Schicksal." (V. Worte des Pfarrers)

11. „Eh du den Scheffel Salz mit dem neuen Bekannten verzehret,
Darfst du nicht leichtlich ihm trauen; dich macht die Zeit nur gewisser,
Wie du es habest mit ihm, und wie die Freundschaft bestehe." (VI. Worte des Apothekers)

12. „Ihr seid glücklich und froh, wie sollt ein Scherz euch verwunden!
Doch der Krankende fühlt auch schmerzlich die leise Berührung." (IX. Worte der Dorothea)

13. (Denn) „der Mensch, der zur schwankenden Zeit auch schwankend gesinnt ist,
Der vermehret das Uebel und breitet es weiter und weiter;
Aber wer fest auf dem Sinne beharret, der bildet die Welt sich." (IX. Worte Hermanns)

14. . . . . „der Glückliche glaubt nicht,
Daß noch Wunder geschehen; denn nur im Elend erkennt man
Gottes Hand und Finger, der gute Menschen zum Guten leitet." (II.)

Ich verkenne keineswegs, daß einige dieser Themata schwer sind und deshalb tüchtige Schülerinnen und einen geschickten Lehrer voraussetzen. Aber man hat ja die Auswahl!

C. Literaturgeschichte

Durch den gesammten deutschen Unterricht auf der unteren und mittleren Stufe, besonders durch die Lectüre (Schul- und Privatlectüre), sind die Schülerinnen mehr und mehr in die Literatur eingeführt; auch die Religion (Bibel, Kirchenlied), die Geschichte und andere Lehrfächer haben zur Kenntniß der deutschen Literatur mehr oder weniger beigetragen. Damit ist die Grundlage für eine zusammenhangende Geschichte der deutschen Literatur gewonnen; ohne solche Grundlage würde die Literaturgeschichte gleichsam in der Luft schweben. Deshalb, weil sie schon einen ziemlich großen Umfang des Wissens und eine gewisse Reife des Urtheils voraussetzt, kann sie auch erst auf der Oberstufe gelehrt werden. Einige Pädagogen wollen sie sogar nur in der I. Klasse (2-jähriger Kursus) betrieben wissen, während andere damit bereits in der II. Klasse beginnen. Ohne diese Frage hier entscheiden zu wollen, bemerke ich nur, daß die der Literaturgeschichte in der I. Kl. zugemessene Zeit von 2 St. w. nicht genügen würde, wofern man nicht schon in der II. Kl. bei der Lectüre mehr Rücksicht darauf nähme, als auf den mittleren Klassen aus manchen Gründen geschehen konnte. Es läßt sich das auf folgende Weise ins Werk setzen: man läßt die Lesestücke so aufeinander folgen, daß sie einen Blick auf die literarischen Bestrebungen einer ganzen Periode gewähren; man macht die Schülerinnen der II. Kl. namentlich schon mit dem Besten aus der ersten Blüthezeit unserer Literatur bekannt, indem

man gute Uebersetzungen (Simrock) oder Bearbeitungen (Osterwald) theilweise lesen läßt oder solche zur Privatlectüre aus der Schülerbibliothek giebt; man hält darauf, daß die Schülerinnen sich die Namen und die ungefähre Lebzeit der Verfasser merken, und man geht bei jeder Dichtung mehr auf die poetische Diction, das Metrum, den Reim, den Strophenbau, die Dichtungsgattung und die Anlage des Ganzen ein, als dieses auf den mittleren Klassen möglich war.

Die Geschichte der Literatur setzt jedoch eine genauere Kenntniß der Metrik und Poetik voraus, als durch solche gelegentliche Bemerkungen erreicht werden kann. Darum erscheint es als wünschenswerth, wenn nicht nothwendig, in einer Reihe von Stunden die Metrik und Poetik im Zusammenhange durchzunehmen. Dazu geeignete Hülfsmittel sind Viehoff's „Abriß der Verslehre und Ueberblick der Dichtungsarten" im III. Th. des Handb. der Nat.-Lit., oder auch Kleinpaul's „Deut. Dichtkunst". (Die Herren Verfasser stimmen jedoch in einigen Punkten nicht überein.) Was aber auf der Schule gelehrt wird, das muß auch geübt werden, sonst geht es, so zu sagen, nicht in Fleisch und Blut über und ist bald wieder vergessen. Daher empfehle ich, mit der theoretischen Unterweisung metrische Uebungen zu verbinden. Lehrer, welche dagegen eingenommen sind, bitte ich, die Vorrede zu Viehoff's „Vorschule der Dichtkunst" mit Aufmerksamkeit zu lesen. Jenes Buch giebt reichen Stoff zu solchen Uebungen und enthält auch die Lösungen der gestellten Aufgaben.

Schon aus dem Vorhergehenden erhellt, daß der Unterricht in Literaturgeschichte besondere Schwierigkeiten hat. Ein Lehrer, welcher denselben gewachsen sein will, kann nicht irgend einen der zahllosen Leitfäden zur Hand nehmen und darauf los dociren, sondern muß, um eine klare Anschauung und ein selbständiges Urtheil zu gewinnen, fleißig und gründlich lesen, manches wiederholt lesen, ehe es ihm gelingt, in den Geist der Dichtung einzudringen. Und weil er nun noch in Gefahr wäre, sich ein einseitiges Urtheil zu bilden, so muß er außerdem die Werke anerkannter Kritiker einer eingehenden Prüfung unterwerfen, um darnach seine Ansichten, wo es nöthig ist, zu modificiren. Ohne ein solches ausdauerndes Studium ist der Lehrer hier mehr als anderswo der Gefahr ausgesetzt, den Boden unter den Füßen zu verlieren. Einer Stunde Literaturgeschichte wird der gewissenhafte Lehrer oft die Mußestunden mehrerer Tage opfern müssen. Das Feld ist eben so groß, daß selbst die rüstigste Arbeitskraft es in einem ganzen Menschenalter nicht umpflügen kann. Wie vielmehr thut Auswahl noth bei einem 2—3jährigen Kursus von w. 2 St. mit 12—15jährigen Mädchen! Was ist denn auszuwählen? Doch nur das, von dem wir wünschen, daß die Mädchen sich auch noch nach ihrem Abgange von der Schule näher damit bekannt machen, wie auch die literarischen Erscheinungen, welche von entschiedenem Einflusse auf die Entwickelung der Literatur gewesen sind, ohne jedoch heutigen Tages ein selbständiges Interesse beanspruchen zu können, wie die Werke eines Gottsched oder Bodmer. Daraus ergiebt sich sogleich die Nothwendigkeit einer verschiedenartigen Behandlung. Was für junge Mädchen jetzt noch lesenswerth ist, bedarf einer eingehenden Besprechung und Veranschaulichung durch zahlreiche Proben; was dagegen nur historischen Werth hat, wie die meisten Kunstepen der ersten Blüthezeit, der Meistersang, die Mysterien, die Fastnachtsspiele, die Dramen eines Gryphius, wird in möglichster Kürze durchgenommen und nur durch wenig Proben veranschaulicht. Die meisten unserer Literaturgeschichten bieten zu viel Stoff und geben gerade da, wo es darauf ankommt, zu wenig, was manche Lehrer irre führt; sie sind mehr für die Belehrung der Lehrer berechnet, als für das Bedürfniß der Schule. Daher die vielen Mißgriffe. So fand ich, daß eine Lehrerin dem „abenteuerlichen Simplicissimus" des Grimmelshausen zwei kostbare Stunden geopfert

hatte und nicht weniger als 3 St. den Häuptern der zweiten schlesischen Schule, Hoffmannswaldau und Lohenstein. Wenn man so viel Zeit auf abenteuerliche Romane, auf unnatürlichen Schwulst und sinnloses Pathos in der Poesie verwendet, wo soll da die Zeit herkommen für das wahrhaft Werthvolle? Wir können doch auf Töchterschulen die Literaturgeschichte nicht auf streng wissenschaftliche Weise betreiben, wie Professoren vor Studenten; wir müssen vielmehr nur das einer eingehenden Besprechung unterziehen, was auf den Geist unserer Schülerinnen veredelnd einwirken kann. Daher müssen wir oft lange Perioden, welche nur wenig Erfreuliches bieten, wie die fünf Jahrhunderte zwischen der ersten und zweiten Blüthezeit unserer Literatur, möglichst kurz behandeln und nur bei den Erscheinungen länger verweilen, welche wie das Kirchenlied mit ihrem Einflusse in die Gegenwart hineinreichen.

Dagegen habe ich auf Universitäten wie auf anderen Lehranstalten die Erfahrung gemacht, daß eine andere sehr wichtige Periode, nämlich das XIX. Jahrhundert und insbesondere unsere Zeit, sehr karg abgespeist wird, und die meisten Lehrbücher der Literaturgeschichte geben dazu eben die Veranlassung, indem sie mit der romantischen Schule gewöhnlich abschließen und aus späterer Zeit höchstens einige Namen anführen wie Uhland, Chamisso, Rückert, Geibel u. a. m. Das mag sich für eine wissenschaftliche Behandlung rechtfertigen lassen, denn ein endgültiges Urtheil läßt sich über die Bestrebungen einer Zeit, welcher wir selbst angehören, noch nicht feststellen; aber wenn man mit Werner Hahn sagt, daß Dichter wie Freiligrath und Geibel „der Schule nicht mehr angehören"*), und wenn man demnach seine Schülerinnen über die Dichtungen solcher Männer in Unkenntniß läßt, so versteht man offenbar nicht, die richtige Auswahl für Schule und Leben zu treffen. Oder ist es nicht fruchtbringender, die Schülerinnen mit dem „Otto der Schütz" eines Kinkel, mit den zartinnigen Liedern eines Geibel, den farbenreichen Dichtungen eines Freiligrath bekannt zu machen, als ihnen ein Langes und Breites über so viele Dichterlinge früherer Jahrhunderte vorzutragen, deren Werke die meisten Lehrer nicht gelesen haben und die Schülerinnen sicherlich nie lesen werden? Wo die Literatur etwas Vortreffliches, Herz und Geist Erquickendes bietet, da wollen wir es für die Schule verwerthen, hätte dasselbe auch erst gestern die Presse verlassen. Vergessen wir über der Betrachtung alter Zeiten nicht, verdienten Männern der Gegenwart unsere Anerkennung zu Theil werden zu lassen! Solche neuere Dichtungen jedoch, welche politische oder kirchliche Streitfragen zum Gegenstande haben, bleiben selbstverständlich von der Schule ausgeschlossen. — Für die Kenntniß der Literatur des XIX. Jahrhunderts ist Karl Barthel, „die deut. Nat. Lit. der Neuzeit" VI. Aufl. 1862 zu empfehlen.

Was nun die Behandlung des sorgfältig ausgewählten und auf die zugemessene Zeit wohlvertheilten Materials anbetrifft, so muß ich hier noch auf einen Punkt aufmerksam machen, der oft außer Acht gelassen wird. Die Literaturgeschichte ist nicht etwa eine Sammlung von Biographien. Es handelt sich nicht darum, die Lebensschicksale eines Dichters kennen zu lernen — was läge auch darin im Allgemeinen Bildendes? — sondern darum, in die Dichtung selbst eingeführt zu werden. Ein bedeutendes Werk verliert dadurch nichts an seinem Werthe, daß man über den Verfasser nur wenig oder gar nichts weiß — man denke nur an Nibelungen, Gudrun und so viele Volkslieder. Nur da, wo eine Dichtung mit den Lebensschicksalen und dem Bildungsgange ihres Verfassers in so

*) Werner Hahn, Geschichte der poet. Literatur der Deutschen, II. Aufl. 1863. Schlußworte.

innigem Zusammenhange steht, daß daraus erst ihr volles Verständniß und eine richtige Beurtheilung derselben geschöpft werden können, wie z. B. bei den Werken Goethes, ist es nothwendig, über jene Näheres mitzutheilen. Wenn man dieses bedenkt, so wird man auch Zahlenangaben auf ein geringeres Maß zurückführen, als oft geschieht.

Dagegen ist es von der größten Wichtigkeit, den Culturzustand des deutschen Volkes in den wichtigsten Epochen der Entwickelung seiner Literatur zu kennen. Denn ein poetisches Kunstwerk ist mehr, als willkürliche Erfindung eines Dichters; dieser selbst ist ein Kind seines Jahrhunderts, und seine Dichtung ist somit nur ein beredter Ausdruck der Ideen, welche seine Zeit bewegen. Tausende und aber Tausende empfinden, was der Dichter empfindet, aber er allein hat den Zauber „der geflügelten Worte". Wie kann man z. B. auch nur ein annäherndes Verständniß für das höfische Epos der ersten Blüthezeit gewinnen, ohne genau das Ritterthum des Mittelalters zu kennen? wie könnte man sich Erscheinungen wie Schillers „Räuber", Goethes „Götz von Berlichingen" oder gar „Werther's Leiden" erklären, ohne zu wissen, was die jugendlichen Geister in den siebenziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts bewegte? (Die Worte „Sturm und Drang", mit denen viele um sich werfen, machen's jedoch allein nicht aus.) Der Culturgeschichte muß demnach ein ehrenvoller Platz in der Geschichte der Literatur eingeräumt werden. Damit dieses geschehen könne, muß ein guter Theil an Zahlen, Namen und biographischen Notizen als Ballast über Bord geworfen werden; nur so wird Raum für werthvollere Waare gewonnen.

Zum Schlusse möchte ich davor warnen, den Schülerinnen einen Leitfaden zu dictiren, wie noch vielfach geschieht; freilich könnte das ein schön geschriebenes Heft abgeben, aber es würde eine kostbare Zeit damit verloren gehen und nicht viel dadurch erreicht werden. Lieber gebe man ihnen ein Buch in die Hände, nach dem sie wiederholen können, und das ihnen auch ein Rathgeber für spätere Zeiten bleibt. Zu empfehlen ist Werner Hahn, „Geschichte der poet. Lit. der Deutschen". Aber der Lehrer, welcher es zu Grunde legt, muß verstehen, das Richtige auszuwählen, denn es bietet mehr Material, als in der Schule bewältigt werden kann. Zur Mittheilung von Proben eignet sich H. Kurz, „Geschichte der deut. Lit.", oder das billigere Werk von Viehoff, „Handb. der deut. Nat. Lit." Das beste Hülfsmittel indessen nicht nur für die Literaturgeschichte, sondern für den gesammten deutschen Unterricht, ist eine gute Schülerbibliothek, vorausgesetzt daß die Benutzung derselben von dem Lehrer mit Umsicht geleitet wird. Es war meine Absicht, auch die Grundsätze für die Erweiterung und Verwaltung der Schülerbibliothek zu besprechen, allein ich muß für jetzt darauf verzichten, da diese Arbeit bereits über das ihr zugewiesene Maß angewachsen ist.

Tilsit, im Februar 1869. **K. Kaiser.**

Druckfehler-Berichtigung: S. 22 Z. 22 ist „leitet" zu streichen und als Anfang eines neuen Verses zu setzen.

Schulnachrichten.

A. Chronik.

Mit dem Beginne des verflossenen Schuljahres trat, nachdem der Magistrat die Genehmigung dazu ertheilt hatte, folgende Aenderung des Lehrplans ein. Es mußte als ein entschiedener Mangel angesehen werden, daß Gesangunterricht, dessen in hohem Grade bildender Einfluß auf die weibliche Jugend doch nicht zu verkennen ist, erst von der III. Unterklasse an ertheilt wurde, und zwar auf dieser wie auf der III. Oberklasse nur in 1 Stunde wöchentlich. Es wurde daher festgesetzt, daß schon von der V. Klasse an Gesangunterricht in 2 St. w. ertheilt werden sollte. Desgleichen erschien die dem englischen Unterricht in I. u. II. zugemessene Zeit von 2 St. w. zu geringe, um es in diesem Fache zu einem befriedigenden Abschlusse zu bringen, und zwar dieses um so mehr, da das Englische in der II. Kl. erst begonnen wird, und der zweijährige Cursus dieser Kl. es nöthig macht, im Englischen zwei Abtheilungen neben einander zu unterrichten. Es wurde daher beschlossen, dem englischen Unterricht in der II. und I. Klasse 3 St. w. zuzuwenden. Da eine Vermehrung der wöchentlichen Gesammt-Stundenzahl aber nicht für gut befunden wurde, so mußte die einigen anderen Unterrichtsgegenständen zugemessene Zeit verkürzt werden. Es konnte dieses ohne Nachtheil für die Leistungen der Schule am besten geschehen mit dem Unterricht im Schreiben und in den Handarbeiten, indem jener auf der V. u. IV. Kl. in wöchentlich 6 resp. 4 St., dieser aber von der V. bis zur I. Klasse in wöchentlich 4 St. bisher ertheilt worden war. Demnach wurde die Zahl der Schreibstunden in der V. und IV. Kl. auf wöchentlich 4 resp. 2 herabgesetzt, und die für Handarbeiten in den Klassen III. B. bis I. auf 3 St. — Erwiesen sich diese Aenderungen in der Lehrverfassung als heilsam für das Gedeihen der Schule, so war es andererseits um so erfreulicher, daß durch das unter dem 7. August d. J. erlassene „Regulativ für die höheren Töchterschulen der Provinz Preußen" nicht wiederum Aenderungen nothwendig gemacht wurden, indem eine eingehende Vergleichung der Einrichtungen unserer Schule mit den dort getroffenen Bestimmungen nichts ergab, das sich nicht mit dem Regulativ vereinigen ließe, mit alleiniger Ausnahme der Bezeichnung der untersten Kl. als „Vorbereitungs-Klasse", welche daher künftighin „VI. Klasse" zu nennen ist. In der Lehrverfassung ist indessen für diese Klasse keinerlei Abänderung eingetreten, da sie schon immer ein integrirender Theil unserer Schule war.

Durch Beschluß der städtischen Behörden vom 23. und 24. April v. J. wurde den beiden ersten Lehrern der Anstalt, den Herren Förtsch und Happach, eine persönliche Zulage von je 100 Thalern bewilligt und zur Aufbringung der Mittel das Schulgeld für die II. Kl. von $1^2/_3$ Thlr.

auf 2 Thlr., das für die IV. Kl. von $1\frac{1}{3}$ Thlr. auf $1\frac{1}{2}$ Thlr. erhöhet. Dennoch gelang es nicht, Herrn Förtsch der Anstalt zu erhalten, da derselbe zu Michaelis v. J. aus dem Lehrer-Collegium schied, um eine Stelle an der städt. höh. Töchterschule zu Elbing anzunehmen. Sein Fortgang war zu bedauern, da derselbe ein anerkennenswerthes Lehrgeschick zeigte und die Zuneigung seiner Schülerinnen in hohem Grade besaß. Glücklicher Weise wurde für die Anstalt in der Person des Herrn Dr. Reidemeister*) eine tüchtige Lehrkraft wiedergewonnen. Da derselbe jedoch erst zu Neujahr sein neues Amt antreten konnte, so mußten die demselben zufallenden Lehrfächer im letzten Quartale des vorigen Jahres von dem Lehrer-Collegium übernommen werden. Diese 3-monatliche Vacanz abgerechnet, erlitt der Unterricht von Seiten der Lehrer keine erhebliche Störung; dagegen wurden vom Oktober an sehr viele Schülerinnen, besonders der unteren und mittleren Klassen, durch Krankheiten am regelmäßigen Schulbesuche gehindert. Manche derselben haben des Scharlachfiebers halber monatelang die Schule versäumt, und zwei Schülerinnen, die zu den schönsten Hoffnungen berechtigten, sind leider dieser Krankheit zum Opfer gefallen: Martha Decomin (V. Klasse) starb am 4. November, Anna Moser (IV. Kl.) am 16. Dezember v. J. Soeben erhalte ich die betrübende Nachricht, daß auch Anna Knappe (IV. Kl.) den 24. Februar am Scharlach gestorben ist. — Wegen eines Spazierganges nach Dreibrücken, mit den drei unteren Klassen am 19. Juni, mit den vier oberen am folgenden Tage, fielen nur einige Stunden aus; desgleichen an einigen Tagen im Juli und August die letzte Stunde (11—12 U.) bei einer Steigerung der Hitze bis zu 26° R. in den Unterrichtszimmern. Außerdem wurde der Unterricht am 3. September wegen der gemeinschaftlichen Abendmahlsfeier ausgesetzt. Die Osterferien dauerten vom 4.—20. April, die Pfingstferien vom 30. Mai bis 4. Juni, die Sommerferien vom 4. Juli bis 3. August, die Herbstferien vom 26. September bis 8. Oktober, die Weihnachtsferien vom 19. December bis 4. Januar.

An Weihnachtsgaben wurden von unsern Schülerinnen außer einer Menge Kleidungsstücke 14 Thlr. 16 Sgr. aufgebracht, welche den hiesigen vier Elementarschulen übergeben wurden.

Die vom hiesigen Schiller-Comité zur Feier des 10. November überwiesenen Mittel wurden in folgender Weise verwandt: eine Schülerin der I. Kl. erhielt Schillers sämmtliche Werke, eine andere Schülerin derselben Kl. den Wallenstein, eine Schülerin der II. Kl. die Jungfrau von Orleans, eine Schülerin der III. Ober-Kl. die Gedichte.

Den städtischen Behörden hat der Unterzeichnete für ihre Opferbereitwilligkeit, wenn es sich um das Wohl der Schule handelt, seinen tiefgefühlten Dank zu sagen. Sie haben dieselbe im verflossenen Schuljahre bewiesen sowohl durch Bewilligung einer Gehaltszulage für die ersten beiden Lehrer, wie durch die Ausführung bedeutender Reparaturen am Schulgebäude, besonders durch die mit großen Kosten verknüpfte Entwässerung der Kellerräume, wie auch durch die Gewährung freier Schule für die Töchter städtischer Lehrer (Stadtverordneten-Beschluß vom 27. August v. J.). Der Unterzeichnete darf sich daher wohl der Hoffnung hingeben, daß die städtischen Behörden demnächst auch zur Einrichtung des Turnunterrichts, der für Mädchen unzweifelhaft nicht minder heilsam ist, als für Knaben, die erforderlichen Mittel bewilligen werden.

*) Carl Emil Reidemeister, geboren den 24. Dec. 1836 zu Stolberg am Harze, besuchte von 1851 bis 1856 das Gymnasium zu Nordhausen, studirte in Halle und Göttingen bis 1860, promovirte in Kiel, war als Lehrer thätig am Realgymnasium zu Braunschweig, am Friedrich-Wilhelms-Gymnasium zu Berlin, zuletzt an der Realschule I. O. zu Göttingen, wo er auch das Examen pro fac. doc. absolvirte.

Die Zahl der Schülerinnen betrug am Schlusse des vorigen Schuljahres 239, am Anfange des letzten Sommerhalbjahres 250, am Anfange des Winterhalbjahres 261 und beträgt gegenwärtig noch 251. Diese sind auf die 7 Klassen folgendermaßen vertheilt: in I. 21, in II. 35, in III. A. 34, in III. B. 33, in IV. 37, in V. 49, in VI. 42. Im Besitz von Freistellen sind 19; von den Kindern städtischer Lehrer haben außerdem 8 freie Schule; als dritte Schwestern sind 7 von der Zahlung des Schulgeldes befreit, und 2 zahlen als vierte Schwestern das halbe Schulgeld.

B. Lehrmittel.

Zur Vermehrung der Lehrmittel wurden verwandt: 50 Thlr., von den städtischen Behörden bewilligt; 58 Thlr. 15 Sgr. Versetzungsgelder aus dem verflossenen Schuljahre und 15 Thlr. 24 Sgr. 9 Pf. als Bestand von 1867.

Für die Lehrerbibliothek wurde angeschafft: Leunis, Synopsis der drei Naturreiche; Klöden, Handbuch der Erdkunde; Kiepert, Handatlas Lief. 6—8; Bernstein, Naturwissenschaftliche Volksbücher; Jean Paul, Werke (22 Bde.); Wieland, Oberon; **Dictionnaire de l'Académie française**; Plötz, **Manuel de la litt. franç.**; Lucas, Deutsch-Englisches Wörterbuch; Heyse, Fremdwörterbuch; Herrig, Archiv f. d. Studium der neueren Sprachen; Hermes, „Stoa"; Stiehl, Centralblatt; Lüben, Der prakt. Schulmann; Victoria, Mode-Journal.

Für die Schülerbibliothek wurde angeschafft: Chamisso, Gedichte, Peter Schlemihl's wundersame Geschichte; Eberhard, Hannchen und die Küchlein; Klopstock, Oden; Voss, Louise; Kopisch, Allerlei Geister; Reinick, ABC-Buch; Lavater, Worte des Herzens; Grün, Schutt, Der letzte Ritter; M. Horn, Pilgerfahrt der Rose; Storm, Immensee; Wichert, Der Withing von Samland; Auerbach, Barfüßele; Fr. Reuter, Ut de Franzosentid, Ut mine Stromtid; Kleist, Käthchen von Heilbronn, Michael Kohlhaas; Hauff, einige Novellen; Gerstäcker, Aus Nord- u. Süd-Amerika; Campe, Jugendschriften; Gutzkow, Zopf und Schwert; Benedix, Das Lügen; Andersen, Märchen; F. Schmidt, Buch deut. Märchen; E. Tegnér, Die Frithiofssage, Die Nachtmahlskinder. Vilmar, Gesch. d. deut. Nat. Literatur; Hahn, Geschichte des preuß. Vaterlandes; Heinel, Geschichte Preußens; W. Wägner, Hellas (2 Bde.), Rom (3 Bde.); Ruſs, In der freien Natur II.; Kobbe u. Cornelius, Wanderungen a. d. Nord- u. Ostsee; Seidl, Wanderungen durch Tyrol u. Steiermark; Shakespeare, übersetzt von Tieck u. Schlegel; H. Masius, Der Jugend Lust u. Lehre, Jahrgang III—VIII; Th. v. Gumpert, Töchter-Album XII, Erzählungen für meine jungen Freundinnen; eine Anzahl anderer Jugendschriften von Chr. v. Schmid, Fr. Hoffmann, E. Averdieck, M. Mindermann, E. Ebeling u. a. m.; ferner: Mehrere Stücke von **Molière, P. Corneille, Racine, Scribe, Bouilly, J. Sandeau** und **C. Delavigne; Mme de Staël, Corinne** (Schulausgabe); **Mme Cottin, Elisabeth; Voltaire, Charles XII; Bernardin de Saint-Pierre, La Chaumière indienne,** u. a. m.; **Th. Moore, Poetical Works; W. Irving, Tales of the Alhambra.** — Im Ganzen ist die Schülerbibl. um 148 Bände vermehrt worden; fortan wird auch die III. Unterklasse an der Benutzung derselben theilnehmen. —

An Hülfsmitteln für den naturwissenschaftlichen Unterricht wurde angeschafft: ein Modell einer Dampfmaschine, ein Wasserzersetzungsapparat, ein galvanisches Element nach Bunsen, ein Heronsbrunnen, eine Gasentbindungsflasche, ein Diamantstift u. a. m.; ferner 15 ausgestopfte Vögel.

An Geschenken erhielt die Anstalt von Herrn Kreisrichter Guth: Kutzner, Die Reise des Prinzen Waldemar von Preußen nach Indien; einen Kasten mit Insekten, Schild und Scheere vom Taschenkrebs, Seide und Seidenpapier vom japanesischen Eichenspinner; — von Herrn Dr. Reidemeister ein Wiesel in einem Glaskasten; — von Herrn Buchdruckereibesitzer Post: Die Kinderlaube pro 1868; — von Herrn Intendant Schlenther: Batsch, Botanik, und Lindley, Botanik für Damen; — von den Herren Förtsch, Schulz u. Kaiser: Die Gartenlaube pro 1868; — von Herrn Förtsch: **Selections from Aesop's Fables**; — von den betreffenden Herren Verlegern: Dengel, **Précis de l'hist. de la littér. fr.**; Seffer u. Dieckmann, Anleitung zur deut. Rechtschreibung; Damm u. Niendorf, Leitfaden in d. deut. Gram.; Foss, Leitfaden in d. Gesch.; Köpert, Grundriß d. deutsch. Vaterlandskunde; Seydlitz, Kleine Schulgeographie; Böhme, Umwandlung des preuß. Maßes rc. in metrisches; Paldamus, Deutsches Leseb., 7 Theile; Wagner, Choräle und Lieder.

Für alle diese Gaben sage ich im Namen der Schule herzlichen Dank.

Es ist auch der Anfang zu einer **Unterstützungsbibliothek** für unbemittelte, aber würdige Schülerinnen gemacht; bis jetzt hat nur ein Theil des von Herrn Buchhändler Hesse bewilligten Rabatts dazu verwandt werden können, und ist dafür angeschafft: Viehoff, Deut. Lesebuch II.; Lüben u. Nacke, Lesebuch II. u. III.; Seydlitz. Kleine Schulgeographie; Plötz, Schulgrammatik, **Conjugaison, Syllabaire,** u. **Lectures choisies; Molière, Les femmes savantes,** 2 Expl.; **Herrig, The British classical authors.**

Der Unterzeichnete wird Beiträge zur Unterstützung hülfsbedürftiger Schülerinnen — es giebt deren viele — mit herzlichem Danke entgegen nehmen.

Auf eine zunächst an die Schülerinnen gerichtete Bitte um Einreichung von Beiträgen zur **Anschaffung eines Pianofortes** sind bis zum 1. März eingegangen von den Herren: Klempnerm. Abramowsky 15 Sgr, Apoth. L. Bluhm 1 Thl, Kaufm. Boy 1 Thl, Brauereibes. Buske 15 Sgr; von Fräulein Collin 2 Thl, Frau Domko 1 Thl, von der Schülerin M. Dreßler 5 Sgr; von den Herren: Conditor Decomin 1 Thl, Kaufm. Endrigkeit 1 Thl, Dr. Fischer 5 Sgr, Gutsbes. Forstreuter 15 Sgr, Part. G. Frischmuth 1 Thl, Pred. Dr. Gerlach 1 Thl, Dr. Goburek 1 Thl, Part. Gallien 1 Thl, Part. Götze 1 Thl., Kleiderm. Greiff 15 Sgr; von Frau Gutsbesitzer Gleinig 15 Sgr, von der Schülerin A. Greifeneg 1 Thl; von den Herren: Kreisr. Guth 1 Thl, Part. Haack 1 Thl, Lehrer Happach 3 Thl, Weinhändler Holm 1 Thl, Gastw. Horn 15 Sgr, Commerzien-Rath Jabs 2 Thl, Director Kaiser 5 Thl, Kaufm. Kandschat 10 Sgr, Calculator Koch 15 Sgr, Gutsbesitzer Koschewsky 10 Sgr, Einnehmer Kopitz 1 Thl, Kaufm. F. Kühn 1 Thl, Kaufm. Lambrecht 15 Sgr, Part. Matthes 5 Sgr, Musiklehrer Maglitz 1 Thl, Barbier Mallwitz 5 Sgr; von Fräul. Mäckelburg 2 Thl; von den Herren: Kaufm. F. Meyer 1 Thl, Kaufm. Makrocky 10 Sgr, Kaufm. A. Migge 1 Thl, Rendant Momber 10 Sgr, Kaufm. Moser 10 Sgr, Gerichtsdir. Muttray 1 Thl, Stadtr. Müller 1 Thl, Maurerm. Ostwald 1 Thl, Schuhmacherm. Papendieck 5 Sgr, Part. Penschuck 1 Thl, Kaufm. Piasecky 1 Thl; von Fräulein Pilgrim 2 Thl; von den Herren: Tuchbereiter Podzuweit 1 Thl, Schlosserm. Reich 1 Thl, Kürschner Rosenfeld 10 Sgr, Dr. Reidemeister 1 Thl, Rendant Reimer 1 Thl,

Gutsbes. Reimer 1 Thl.; von Frau Renkewitz 15 Sgr.; von den Herren: Kaufm. Sackersdorf 1 Thl., Part. Sabrowsky 1 Thl., Gutspächter Saffran 15 Sgr., Stadtrath Schlegelberger 1 Thl., Uhrmacher L. Schmalöwsky 15 Sgr., Lehrer Schulz 1 Thl.; von Frau Scherwinsky 1 Thl.; von den Herren: Kaufmann Sell 2 Thl., Kaufm. Sklower 1 Thl.; von Frau Soustelle 15 Sgr.; von den Herren: Gastwirth Spieß 5 Sgr., Kaufm. Stern 1 Thl., Färberm. Sternkopf 20 Sgr., Stadtr. Teubner 1 Thl., Besitzer Uckermark 10 Sgr., Gastw. Voigt 1 Thl., Kaufm. Weddau 1 Thl., Kaufm. Weede 10 Sgr., Gutsbesitzer Wehmeyer 1 Thl., Kaufm. Wilk 10 Sgr.; von Fräulein Wilm 2 Thl.; von abgehenden Schülerinnen 1 Thl. 20 Sgr. Summa: 72 Thl. 20 Sgr. Davon sind 59 Thl. bereits der hiesigen Spar-Kasse übergeben (Einlage-Buch 3314); dasselbe wird mit dem Rest und den etwa noch eingehenden Beiträgen geschehen, bis sich ein hinreichender Fonds angesammelt hat.

Auch für diese Gaben sage ich im Namen der Schule herzlichen Dank.

C. Lehrverfassung.

Sechste Klasse (Einjähriger Cursus).

Religion (2 St. wöchentlich): Die leichtesten biblischen Geschichten des A. T. bis auf Moses und einige auf die christlichen Feste bezüglichen des N. T. nach Materne's Lehrbuch; kleine Liederverse und Bibelsprüche, Gebete und die zehn Gebote ohne die Luthersche Erklärung.

Deutsch (12 St. w.): Lesen in Häster's Handfibel, später in dem Lesebuche von Lüben und Nacke II. Thl. — Schreiben nach Vorschrift. Uebungen in der Rechtschreibung durch Abschreiben des Gelesenen, Niederschreiben diktirter Wörter und Sätze, auswendig gelernter Verse und Sprüche. Uebungen im mündlichen Ausdruck mit Benutzung der Wilke'schen Bildertafeln.

Rechnen (4 St. w.): Die vier Species innerhalb des Zahlenraums von 1 bis 100. Kopfrechnen.

Fünfte Klasse (Einjähriger Cursus).

Religion (3 St. w.): Auswahl biblischer Geschichten des A. und N. T. nach Woike's Auszug, die zehn Gebote mit der Lutherschen Erklärung, Bibelsprüche und Liederverse, der Morgen- und Abendsegen und andere kleine Gebete.

Deutsch (6 St. w.): Lesen in dem Lesebuche von Lüben und Nacke II. Thl., Besprechung und Wiedererzählung des Gelesenen. Unterscheidung der wichtigsten Wortarten, Wortbiegung und orthographische Uebungen. Auswendiglernen von Gedichten.

Rechnen (5 St. w.): Multipliciren und Dividiren mit mehrstelligen Zahlen. Resolviren und Reduciren von Münzen, Maßen und Gewichten. Uebung im Kopfrechnen.

Schreiben (4 St. w.): Deutsche und lateinische Schrift nach Vorschrift an der Wandtafel.

Gesang (2 St. w.): Vorübungen, leichte einstimmige Lieder aus dem I. Th. der Sammlung von Schulz. Choralmelodien.

Handarbeit (4 St. w.): Stricken, Erlernung des Rechts- und Linksstrickens, der Naht, des Abnehmens.

Vierte Klasse (Einjähriger Cursus).

Religion (3 St. w.): Erweiterung der biblischen Geschichten des A. und N. T.; Bibelsprüche und sechs Lieder aus der Sammlung von Tietz, das dritte Hauptstück und der erste Artikel des zweiten.

Deutsch (5 St. w.): Lesen in dem Lesebuche von Lüben und Nacke III. Theil, verbunden mit grammatischen Uebungen. Orthographische Uebungen, alle 14 Tage ein Aufsatz. Auswendiglernen von Gedichten.

Französisch (5 St. w.): Das Syllabaire von Ploetz durchgenommen. Wöchentlich eine schriftliche Arbeit; wöchentlich eine Repetitionsstunde.

Geographie (2 St. w.): Geographische Vorbegriffe, Tilsit und seine Umgebung, Provinz Preußen, allgemeine Uebersicht von Europa.

Naturgeschichte (1 St. w.): Beschreibung einzelner Thiere und ihrer Lebensweise mit besonderer Berücksichtigung der Hausthiere.

Rechnen (4 St. w.): Die vier Species mit benannten ganzen Zahlen, Resolviren und Reduciren mündlich und schriftlich geübt. Leichte Dreisatzaufgaben.

Schreiben (2 St. w.): Uebungen nach Vorschrift an der Wandtafel.

Gesang (2 St. w.): combinirt mit V.

Handarbeit (4 St. w.): Erlernung des Strumpfstrickens bis zur völligen Sicherheit, Häkeln, Säumen.

Dritte Klasse B. (Einjähriger Cursus).

Religion (2 St. w.): Wiederholung und Vervollständigung der biblischen Geschichte. Wiederholung des ersten und dritten Hauptstücks, das zweite gelernt. Kirchenlieder.

Deutsch (4 St. w.): Lesen in dem Lesebuche von Gude und Gittermann, mittlere Stufe. Lehre vom einfachen Satze. Orthographische Uebungen und alle 14 Tage ein Aufsatz. Erklärung und Vortrag von Gedichten.

Französisch (4 St. w.): Das Syllabaire beendigt, Lection 1 bis 30 in der Conjugaison française von Ploetz. Wöchentlich ein Exercitium.

Geschichte (2 St. w.): Erzählungen in biographischer Form, hauptsächlich aus der alten und mittleren Geschichte.

Geographie (2 St. w.): Wiederholung der geographischen Vorbegriffe. Die fünf Erdtheile, deren Erzeugnisse, Länder, Völker und Hauptstädte.

Naturgeschichte (2 St. w.): Im Sommer Botanik, Benennung der Pflanzentheile, genauere Beschreibung der Cultur- und Giftpflanzen. Im Winter die Hauptrepräsentanten der verschiedenen Familien der Säugethiere, Vögel und Amphibien nach Bau und Lebensweise.

Rechnen (3 St. w.): Die vier Species mit Brüchen.

Zeichnen (2 St. w.): Vorübungen und leichte Zeichnungen mit geraden und krummen Linien nach Vorzeichnung an der Wandtafel.

Schreiben (2 St. w.): Deutsche und lateinische Schrift nach Vorschrift an der Wandtafel.

Gesang (2 St. w.): Fortsetzung der Tonleiter- und Accordübungen, Notenkenntniß. Ein- und zweistimmige Lieder aus dem I. u. II. Th. der Sammlung von Schulz.

Handarbeit (3 St. w.): Nähen, Zeichnen, Häkeln.

Dritte Klasse A. (Einjähriger Cursus).

Religion (2 St. w.): Wiederholung biblischer Geschichten. Das Kirchenjahr und die Sonntagsevangelien. Das vierte und fünfte Hauptstück, die andern wiederholt. Kirchenlieder und Bibelsprüche.

Deutsch (4 St. w.): Lesebuch von Auras und Gnerlich I. Thl., Besprechung des Gelesenen nach Form und Inhalt. Das Wichtigste vom zusammengesetzten Satze, Interpunktionslehre. Orthographische Uebungen, alle 14 Tage ein Aufsatz. Erläuterung und Vortrag von Gedichten.

Französisch (4 St. w.); Ploetz' Conjugaison beendigt, Schulgrammatik Lect. 1—12. Wöchentlich ein Exercitium. Leichte Lesestücke aus **Berquin, L'ami des enfants.**

Geschichte (2 St. w.): Preußische Geschichte mit Berücksichtigung des Wichtigsten aus der deutschen und allgemeinen Geschichte.

Geographie (2 St. w.): Die Länder Europa's, ausführlicher Deutschland und Preußen.

Naturgeschichte (2 St. w.): Im S. Botanik, das Linnésche System; im W. Eintheilung der Wirbel- und Gliederthiere, genauere Beschreibung einzelner Thiere.

Rechnen (3 St. w.): Die Bruchrechnung in verschiedenartigen Aufgaben angewandt.

Zeichnen (2 St. w.): Conturzeichnen in geraden und einfach geschwungenen Linien, daneben Erläuterung der Elemente der Formenlehre, soweit solche zum Zeichnen erforderlich ist.

Schreiben (2 St. w.): Wie in III. B.

Gesang (2 St. w.): combinirt mit III. B.

Handarbeit (3 St. w.): Erlernung der verschiedenen Nähte. Hauptsächlich wurden Bezüge und Kinderhemden gearbeitet. Wollarbeiten.

Zweite Klasse (Zweijähriger Cursus).

Religion (2 St. w.): Die Bergpredigt und andere ausgewählte Abschnitte aus den ersten drei Evangelien gelesen. Charakteristik der bedeutendsten Apostel nach den Evangelien und Episteln. Zweites Hauptstück, Perikopen, Kirchenlieder.

Deutsch (4 St. w.): Lectüre aus Viehoff's Lesebuch II. Thl.; das Wichtigste aus der Poetik; die bedeutendsten Dichtungen aus der ersten Blüthezeit unserer Literatur. Erklärung und Vortrag von Gedichten. Vervollständigung der Syntax. Alle drei Wochen ein Aufsatz.

Französisch (4 St. w.): Ploetz' Schulgram. bis Lect. 45; alle 14 Tage ein Exercitium oder Extemporale. **Lectures choisies** von Ploetz. Auswendiglernen von Gedichten.

Englisch (3 St. w.): I. Abtheilung — Zimmermann, Systemat. Mittelstufe, bis Lect. 18; Lesestücke und Gedichte aus dem Anhange. II. Abtheilung — Zimmermann, Methodische Elementarstufe. Alle 14 Tage ein Exercitium oder Extemporale.

Geschichte (2 St. w.): Die alte Geschichte bis zum Untergange des römischen Reichs.

Geographie (2 St. w.): Die außereuropäischen Erdtheile und einige Länder Europa's. Kartenzeichnen aus dem Gedächtnisse.

Naturgeschichte (2 St. w.): Im S. Botanik — das Wichtigste über den Bau der Pflanzen, Eintheilung nach dem künstlichen und natürlichen Systeme, die wichtigsten natürlichen Familien. Im W. Zoologie — Vögel, Amphibien, Fische.

Rechnen (2 St. w.): Zusammengesetzte Regeldetri, Zinsrechnung, Wiederholung früherer Rechnungsarten.

Zeichnen (2 St. w.): Conturzeichnen von Landschaften, Blumen und Köpfen; die befähigteren Schülerinnen zeichneten ausgeführte Landschaften und Blumen. Daneben Erläuterung über das Wesen der Schatten und die technische Ausführung derselben.

Schreiben: Die Schülerinnen schrieben nach einer Vorschrift zu Hause wöchentlich zwei Seiten, die vom Lehrer censirt wurden.

Gesang (2 St. w.): Ein=, zwei= und dreistimmige Lieder aus dem III. Th. der Sammlung von Schulz; bei den zwei= und dreistimmigen Liedern wurden die vier oberen Klassen vereinigt. Choralmelodien. Treffübungen, Kenntniß aller Tonarten und das Wichtigste über musikalischen Rhythmus, Tonaccent und dynamische Zeichen beim Vortrage.

Handarbeit (3 St. w.): Wäschenähen, Weißstickerei, Tapisseriearbeiten.

Erste Klasse (Zweijähriger Cursus).

Religion (2 St. w.): Die Apostelgeschichte gelesen; Kirchengeschichte seit der Reformation; Wiederholung der biblischen Geschichten des A. T. Perikopen, Kirchenlieder.

Deutsch (4 St. w.): Poetik und Metrik. Geschichte der Literatur bis 1500. Lectüre: Tarquato Tasso von Goethe, Wilhelm Tell von Schiller, Iphigenie von Goethe. Vortrag von Gedichten und Scenen aus Dramen. Monatlich ein Aufsatz.

Französisch (4 St. w.): Ploetz' Schulgrammatik. Lect. 46—62, die vorhergehenden Lectionen wiederholt. Lectüre: Toepffer, Nouvelles genevoises; Delavigne, Les Enfants d'Edouard; Molière, Les Femmes savantes. Gedichte und Scenen aus Dramen memorirt. Alle 14 Tage ein Exercitium oder Extemporale, bisweilen eine freie Arbeit. Unterricht in franz. Sprache.

Englisch (3 St. w.): Zimmermann, Mittelstufe Lect. 20—36. Lectüre: Aus Herrig's The British classical authors größere Stücke von Ch. Lamb, W. Jrving, Longfellow, zuletzt Richard II. von Shakespeare. Gedichte memorirt. Alle 14 Tage eine schriftliche Arbeit. Unterricht in englischer Sprache.

Geschichte (2 St. w.): Von der Entdeckung Amerikas bis zu Friedrich dem Großen.

Geographie (2 St. w.): Mathematische und physikalische Geographie. Allgemeine Geographie von Europa. Die Staaten in Mittel=Europa.

Physik (2 St. w.): Das Wichtigste aus der Chemie. Akustik, Optik. Im S. 1 St. Botanik.

Rechnen (2 St. w.): Gesellschafts= und Mischungsrechnung. Wiederholung früherer Rechnungsarten.

Zeichnen (2 St. w.): Zeichnen ausgeführter Landschaften, Blumen, Köpfe. Daneben Mittheilung des Nothwendigsten aus der Lehre von der Perspective und Schattenconstruktion.

Gesang (2 St. w.): combinirt mit II.

Handarbeit (3 St. w.): Handarbeiten jeglicher Art, vorzugsweise Weißstickerei und Tapisseriearbeit.

D. Vertheilung der Lehrgegenstände
während des Winterhalbjahres 18⁶⁸/₆₉.

Lehrer:	Ordinariat von	I.	II.	III. A.	III. B.	IV.	V.	VI.	Summe der wöchentlichen Stunden:
Kaiser, Director.	I.	2 deut. Lit. 4 Französ. 3 Englisch 2 Gesch.	3 Englisch						14
Dr. Reidemeister, Oberlehrer.*)	II.	2 Deutsch 2 Geogr. 2 Physik 2 Rechnen	4 Deutsch 2 Geogr. 2 Naturg. 2 Rechnen	2 Naturg.					20
Happach, ordentl. Lehrer.	III. B.	2 Religion	2 Religion 2 Gesch.	2 Religion 3 Rechnen	4 Deutsch 4 Französ. 3 Rechnen				22
Schulz, ordentl. Lehrer.		2 Gesang (I. und II.)		2 Gesang (III. A. und III. B.) 2 Schreiben	2 Geogr. 2 Naturg. 2 Zeichnen 2 Schreib.	2 Gesang (IV. und V.) 2 Geogr. 2 Schreib.	4 Schreiben		24
Fräul. **Wilm**, erste ordentl. Lehrerin.	III. A.	3 Handarb.	4 Französ. 3 Handarb.	4 Deutsch 4 Französ. 2 Geogr.	2 Religion				22
Fräul. **Pilgrim**, zweite ordentl. Lehrerin.	IV.			2 Gesch.	3 Handarb.	5 Deutsch 4 Rechnen 4 Handarb.	5 Rechnen		23
Fräul. **Collin**, dritte ordentl. Lehrerin.	V.				2 Gesch.	3 Religion 5 Französ. 1 Naturg.	3 Religion 6 Deutsch 4 Handarb.		24
Fräul. **Mäckelburg**, vierte ordentl. Lehrerin.	VI.			3 Handarb.				2 Religion 12 Deutsch 4 Rechnen	21
Maler **Thiel**, Zeichenlehrer.		2 Zeichnen	2 Zeichnen	2 Zeichnen					6
Summe der wöchentl. Stunden:		28	28	28	28	28	24	18	176

*) Von Michaelis bis Weihnacht waren die von Herrn Dr. Reidemeister vertretenen Lehrfächer auf folgende Weise vertheilt: Kaiser 1 Deutsch, 2 Geogr. u. 2 Physik in I; Happach 1 Deutsch u. 2 Rechnen in I, 2 Deutsch in II; Schulz 2 Naturg. in II; Frl. Wilm 2 Deutsch u. 2 Geogr. in II; Frl. Pilgrim 2 Rechnen in II; Frl. Collin 2 Naturg. in III. A.

Ordnung der Prüfung.

Mittwoch, den 17. März, Vormittags von 9 Uhr an:

Choral und Gebet.

Sechste Klasse:

Religion . . . . Fräulein Mäckelburg.

Fünfte Klasse: (9½ U.)

Deutsch . . . . Fräulein Collin. Rechnen . . . Fräulein Pilgrim.

Vierte Klasse: (10 U.)

Geographie . . . Schulz. Französisch . . Fräulein Collin.

Gesang der V. und IV. Klasse.

Dritte Klasse B.: (10¾ U.)

Religion . . . . Fräulein Wilm. Deutsch . . . Happach.

Dritte Klasse A.: (11½ U.)

Geographie . . . Fräulein Wilm. Naturgeschichte . Reidemeister.

Gesang der III. Klasse A. und B.

Nachmittags von 3 Uhr an:

Zweite Klasse:

Rechnen . . . . Reidemeister. Geschichte . . . Happach.

Erste Klasse: (3¾ U.)

Deutsch u. Französisch Kaiser. Physik . . . . Reidemeister.

Gesang der vier oberen Klassen.

Schlußwort des Directors.

Choral.

Weibliche Handarbeiten und eine Auswahl der im Laufe des Schuljahres gefertigten Zeichnungen werden im Zeichensaale, Probeschriften im Prüfungssaale zur Ansicht vorliegen.

Sonnabend, den 20. März, wird mit der Austheilung der vierteljährlichen Censuren und der Entlassung der abgehenden Schülerinnen das Schuljahr geschlossen. Der neue Lehrcursus beginnt Montag, den 5. April, Morgens 8 Uhr. Zur Aufnahme neuer Schülerinnen werde ich Montag, den 22. März, wie auch Freitag und Sonnabend, den 2. und 3. April, während der Vormittagsstunden in meinem Geschäftszimmer bereit sein. In die VI. Klasse werden auch Schülerinnen aufgenommen, die noch keinen Unterricht genossen haben. — Meine gewöhnliche Sprechstunde ist von 2—3 Uhr Nachmittags.

K. Kaiser.